

José Manuel Jardim da Silva

**Necessidades Educativas Especiais/Dificuldade de
Aprendizagem Específica / Dislexia
(NEE/DAE/DISLEXIA)**

Orientador: Professor Doutor Horácio Pires G. F. Saraiva

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa
2011

José Manuel Jardim da Silva

**Necessidades Educativas Especiais/Dificuldade de Aprendizagem
Específica / Dislexia
(NEE/DAE/DISLEXIA)**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação Especial, no
Curso de Mestrado em Ciências da
Educação, variante Educação Especial,
conferido pela Escola Superior de Educação
Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Horácio Pires
G. F. Saraiva

Co-Orientador: Professor Doutor Jorge
Serrano

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa
2011

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.*

Luís de Camões

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho resultou de alguns contributos importantes, não podendo deixar de agradecer a todos o apoio e a colaboração ao longo desta investigação.

Agradecemos em particular ao director da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Professor Doutor Jorge Serrano, distinto mentor do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador científico, Professor Doutor Horácio Saraiva, pela ajuda preciosa que nos proporcionou na preparação do nosso trabalho.

Agradecemos a todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho, pois a sua cooperação, estímulo, e amizade foi indispensável para que ele se concretizasse.

Agradeço extraordinariamente a mim próprio pelo meu esforço e dedicação.

A todos o meu sincero muito obrigado!

RESUMO

As competências da leitura e escrita são consideradas como objectivos fundamentais de qualquer sistema educativo, ao nível da escolaridade elementar, a leitura e a escrita constituem aprendizagens de base e funcionam como uma mola propulsora para todas as restantes aprendizagens.

Problemas de aprendizagem são as muitas varetas de um amplo guarda-chuva. Dislexia é apenas uma delas, mas muito especial. Dislexia é uma dificuldade específica de linguagem, que se apresenta na língua escrita. A dislexia vai emergir nos momentos iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita, mas já se encontrava subjacente a este processo. É uma dificuldade específica nos processamentos da linguagem para reconhecer, reproduzir, identificar, associar e ordenar os sons e as formas das letras, organizando-os correctamente. É frequente encontrar outras pessoas com dificuldades semelhantes nas histórias familiares. O importante é aceitar a dislexia como uma dificuldade de linguagem que deve ser tratada por profissionais especializados. As escolas podem acolher os alunos com dislexia, sem modificar os seus projectos pedagógicos curriculares. Procedimentos didácticos adequados possibilitam ao aluno vir a desenvolver todas as suas aptidões, que são múltiplas.

Em suma, uma intervenção fundamentada, estruturada, dinâmica e adequada ao aluno disléxico é para a escola uma fonte de valorização do aluno, nas suas capacidades, da turma, na diversificação de aprendizagem e da escola na partilha, na inclusão e no sucesso.

PALAVRAS-CHAVE: dislexia , capacidade, dinâmica, inclusão, sucesso

ABSTRACT

The skills of reading and writing are seen as key objectives of any education system, the level of elementary education, reading and writing are the Basic courses and serve as a springboard for all other learning.

Learning's problems are all the rods of an wide umbrella. Dyslexia is one of them, but it's a kind that is very special. Dyslexia is an specific difficulty of language, which shows up in the writing tongue. It's going to appear in the inicial moments of reading's and writing's learning but it had already been found under this process. It's an specific obstacle in the processing of language to recognize, reproduce, identify, associate and put the sounds and letter forms in na correct order. It's very common to find another people with difficulties at the same historic family. The great significance thing is accept dyslexia like a language's difficulty that must be treated by specialized professionals. Schools can welcome the students with dyslexia, without change its educationals projects. Educational procedures help the students with the problem to development their abilities.

In short, intervention based, structured, dynamic and responsive to tha dyslexic student to school is a source of recovery of the student, in its capacity class, the diversification of school learning and sharing, inclusion and sucess.

Key-words: dyslexia, capacity, dynamic, inclusion sucess

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
ÍNDICE	7
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO NA ESCOLA INCLUSIVA	15
1. Enquadramento legal.....	20
2. Decreto-Lei nº 3/2008	21
3. Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M.....	24
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA DISLEXIA	25
1. Definição	26
2. Causas / factores	28
2.1. Factores de origem neurológica	28
2.2. Dificuldades instrumentais, cognitivas e linguísticas.	29
2.3. Factores Pedagógicos	30
2.4. Factores Genéticos	30
3. Tipos de dislexia.....	30
4. Sinais de alerta	32
5. Outros conceitos normalmente associados	34
6. Consequências.....	35
7. Desmistificações.....	36
8. Prevenção	36
9. Avaliação.....	37
10. Diagnóstico	40
11. Intervenção	42
11.1. Intervenção Precoce.....	43
12. Conclusão	45
CAPÍTULO III - O ESTUDO DE CASO – aprender, fazendo.....	47
1. Caracterização do Meio	48
1.1. Concelho de Santana	48
1.2. Santana	49
2. Caracterização da Escola	50
2.1. Designação.....	51
2.2. Historial	51
2.3. Instalações.....	51
2.4. Comunidade Educativa	52
2.5. Horário de Funcionamento	54
2.6. Clubes.....	54

3. Caracterização do Grupo/turma	55
3.1. Constituição	55
3.2. Horário da Turma.....	55
3.3. Situação dos Pais	56
3.4. Situação dos alunos.	57
3.5. Actividades de Remediação/Enriquecimento	58
3.6. Deficiências Educativas da Turma	58
4. Caracterização do Aluno.....	60
4.1. Identificação	60
4.2. Caracterização	61
CAPÍTULO IV - PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL	65
1. Identificação	67
1.1. A aluna	67
1.2. Áreas Fortes	68
1.3. Áreas Fracas	68
2. Objectivos Gerais	70
2.1. Contexto Comunidade Educativa	71
2.1.1 Formação de Docentes	71
2.2. Contexto Familiar	74
2.3. Contexto de Sala de Aula	74
2.5. Contexto do Ensino Especial	77
3. Objectivos Operacionais	78
3.1. Pré-competências	78
3.2. Expressão Oral.....	78
3.3. Expressão escrita.....	79
3.4. Leitura	79
3.5. Escrita.....	80
3.6. Matemática.....	80
4. Estratégias e Actividades	81
4.1. Pré-competências	82
4.2. Leitura	83
4.3. Escrita.....	84
4.4. Linguagem Compreensiva.....	85
4.5. Linguagem Expressiva.....	86
4.6. Matemática.....	86
5. Recursos/Materiais.....	87
6. Calendarização	88
7. Avaliação.....	88
CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS.....	96
Anexo I.....	97
Anexo II.....	98

AVALIAÇÃO	100
ANEXO III Anamnese	100
Anexo IV: Lateralidade	107
Anexo V: Esquema Corporal	108
Anexo VI: Orientação Temporal	110
Anexo VII: Orientação Espacial	111
Anexo VIII: Discriminação Auditiva	113
Anexo IX: Discriminação Visual	114
Anexo X: Escrita	115
Anexo XI: Leitura	117
INTERVENÇÃO	119
Anexo XII: Esquema Corporal	119
Anexo XIII: Lateralidade	120
Anexo XIV: Orientação espacial	122
Anexo XV: Orientação Temporal	123
Anexo XVI: Percepção Visual	124
Anexo XVII: Percepção Auditiva	125
Anexo XVIII: Velocidade da Leitura	126
Anexo XIX: Capacidade articulatória	129
Anexo XX: Escrita – O Meu Prontuário	132
Anexo XXI: Escrita - Ortografia	133
Anexo XXII: Enriquecimento do Vocabulário	136
Anexo XXIII: Matemática	137

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no propósito ser a dissertação de mestrado sobre o tema da dislexia, num estudo caso numa aluna do segundo ciclo do ensino básico. Da preocupação de escolher um tema menos frequente e mais chamativo, optámos pelo tema Necessidades Educativas Especiais, Dificuldade de Aprendizagem Específica, Dislexia, o qual pretendemos que seja esclarecedor e instrumental na realização e na leitura do mesmo.

Na educação para esta nova cidadania, a escola tem obviamente um papel relevante com uma importância estrutural no desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido a Declaração de Salamanca (1994) refere que “as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades”.

O estudo das dificuldades de leitura e escrita, em geral, da dislexia, em particular, vem suscitando desde há muito tempo o interesse de psicólogos, professores, psicopedagógica e outros profissionais interessados na investigação dos factores implicados no sucesso e/ou insucesso educativo. A dislexia representa no momento actual um grave problema escolar, para qual todos os profissionais da educação estão cada vez mais consciencializados. O estudo da dislexia, como uma vareta que faz parte do amplo guarda-chuva dos problemas de aprendizagem, torna-se num valioso contributo para o entender muitas das dificuldades evidenciadas pelos alunos na escola. Ronald D. Davis (1992, p.29) descreve que a dislexia foi o primeiro termo para designar os problemas da aprendizagem, considerando-a como “a Mãe dos Transtornos da Aprendizagem”.

Na escolha do tema do trabalho tivemos como peso a Formação Académica Inicial – Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Variante Estudos Portugueses e a constatação ao nível do ensino da Língua Portuguesa de muitas dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita pela generalidade dos alunos. Sabemos também que a leitura e a escrita são dois alicerces bases na escola, visto que se tornam ferramentas de aprendizagem na escola e no quotidiano. Não podemos esquecer que com a aquisição da escrita e da leitura podemos prosseguir nos estudos, culminando na aquisição e transmissão de conhecimentos ao longo da vida.

Pela docência na educação especial durante três anos, tivemos a oportunidade de trabalhar com alunos disléxicos e esta experiência permitiu-nos aprofundar e limar algumas arestas na avaliação e intervenção com alunos com esta problemática. No presente ano lectivo, 2010/2011, encontro-me a desempenhar as funções de docente especializado na escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, ao serviço do Centro de Apoio Psicopedagógico de Santana da DREER (Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação), temos na lista de clientes alunos com o diagnóstico de dislexia. Achamos assim que a situação profissional actual teve assim peso na escola do temo, pois já estávamos no terreno e com o objecto de estudo.

Este trabalho tem como finalidade fazer uma abordagem da problemática da dislexia, com base num estudo de caso. Uma metodologia de trabalho projecto que “ importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para elucidar o real” , baseando-se num “ percurso global de espírito que exige ser reinventado para cada trabalho (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.15).

O objectivo do trabalho consiste em elucidar e treinar mecanismos de avaliação e intervenção pedagógica que contribuam para o melhoramento do processo ensino/aprendizagem e consequente sucesso escolar, no que diz respeito aos resultados dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e, neste caso específico, o aluno disléxico.

É compreensível a opção pelo paradigma qualitativo, pois as características do objecto em estudo, os objectivos propostos e o(s) contexto/ambiente(s) encaminharam-nos para este modelo. A abordagem da investigação qualitativa impõe que o mundo seja examinado numa perspectiva em que nada é vulgar e onde tudo tem potencial para criar um trilho que nos permita aceder a uma compreensão mais esclarecedora da problemática do nosso estudo. No entanto, na investigação não poderemos considerar os dados como plenamente adquiridos, apesar da atenção e da análise do investigador (Bodgan & Byklen, 1994).

Bodgan e Byklen (1994,113) referem que *o trabalho de campo lembra algo ligado à terra*. A opção pelo paradigma interpretativo ou hermenêutico (naturalista, qualitativo), onde o investigador tem um relacionamento pessoal com o objecto em estudo, nas entrevistas, na recolha de dados pessoais, na observação directa, na aplicação de testes e noutros instrumentos de investigação , permite melhor compreender as dificuldades do aluno disléxico para as quais pretendemos propor estratégias de intervenção.

No início de qualquer projecto de investigação, o investigador necessita de delinear a metodologia a seguir, com o propósito de atingir um ou mais determinados objectivos.

No primeiro capítulo apresentamos o enquadramento histórico e legal da dislexia, incluindo uma visão da legislação internacional, nacional e regional. Tentámos também ancorar a dislexia na filosofia da escola inclusiva como uma Necessidade Educativa Especial (NEE), Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE). Analisaremos o Decreto-Lei 3/2008 e sobretudo a adaptação à Região Autónoma da Madeira do Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, que nos serve como base legal e orientação na intervenção da Educação Especial na Região Autónoma da Madeira.

No Segundo capítulo, através da revisão da literatura, abordamos a definição do conceito de dislexia, na perspectiva de vários investigadores; apresentamos os sinais indicadores de dislexia, mais precoces e mais tardios e abordamos a necessidade de intervenção precoce e mesmo a prevenção. Referimos ainda caminhos e formas de propostas para diagnóstico e avaliação segundo vários autores e fazemos referência à intervenção

No terceiro capítulo iniciamos o trabalho de campo: caracterização do aluno e o seu meio envolvente, procurando-se conhecer e perceber melhor o contexto em que ocorre todo o processo educativo. A fim de caracterizar a realidade educativa do aluno “ estudo caso”, recorreu-se à consulta de variados documentos escritos relacionados com a escola onde este estuda, com a turma onde está inserido e o meio envolvente. Na definição do perfil do aluno tivemos sempre como base os elementos recolhidos no processo de avaliação.

No quarto capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção através de Programa Educativo Individual, que pretendemos que seja eficaz e o mais abrangente possível, ou seja, desde uma intervenção directa, cirúrgica, junto do aluno a uma sensibilização da Comunidade Educativa, com uma proposta de Formação de Docentes.

Dentro do trabalho global, tentamos produzir ainda, através de recolha e elaboração de materiais, outro trabalho, que tal como uma história em encaixe, permite ao leitor retirar e fotocopiar materiais para a dislexia em termos de avaliação e intervenção. Este trabalho poderá assim ser consultado através dos anexos, tendo como referência o ponto 9 Avaliação do capítulo II – Enquadramento Teórico da Dislexia e o ponto 4 Estratégias e Actividades do capítulo IV – Programa Educativa Individual. Isto, no âmbito de uma proposta das áreas de intervenção do professor da Educação Especial, para as quais deverá ser ele também a liderar o processo de avaliação.

As normas utilizadas neste trabalho foram As Norma para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis às Dissertações de Mestrado) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de 2008, Lisboa. No entanto,

reajustámos o índice referente aos anexos pretendendo uma melhor organização espacial e uma melhor facilidade de consulta de propostas de avaliação e intervenção.

Este trabalho teve como fontes e referências teóricas os seguintes autores: Paula Teles, Helena Serra, Miranda Correia, Vitor da Fonseca, Paula Rocha, Rosa Torres, Pilar Fernandez, Mark Selikowitz, Rafael Bautista, Rebelo, Cruz e outros.

Acreditamos ser esta uma pesquisa que contribua para professores, alunos e a sociedade, pensando na superação dos factores dificultadores de uma prática pedagógica que leve em conta as diferenças, as dificuldades de aprendizagem, e a possibilidade de elaborar uma compreensão, cada vez mais apurada e correcta, dos factores interferentes no processo ensino-aprendizagem, no contexto da sala de aula e seus desdobramentos nas experiências pedagógicas das pessoas envolvidas.

Por fim, na epígrafe, evocamos o maior dos nossos poetas, Luís de Camões, de modo a incutir na metodologia e no trabalho de investigação o espírito da mudança e a esperança de novas qualidades.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO NA ESCOLA INCLUSIVA

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO NA ESCOLA INCLUSIVA.

De sete a dez de Julho de 1994, em Salamanca, propôs-se “mudanças” no que diz respeito à escola. Mudar políticas, princípios e práticas educativas que levassem a desenvolver uma Escola para Todos, uma escola inclusiva que receba todas as crianças independentemente das suas diferenças e que garantam a igualdade no acesso ao processo de aprender. A 23 de Março de 2002, em Madrid, implementou-se uma outra mudança na perspectiva de encontrar políticas para a deficiência. As concepções de compaixão e as filosofias paternalistas do cuidadinho para com os deficientes não são suficientes. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos “ todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direito” e, sendo assim, o acesso a todos os recursos da sociedade (alimentação, desporto e actividades de lazer, educação, novas tecnologia, saúde, serviços sociais e outros bens e serviços) é um direito, ao qual cabe a todos nós exigir. Mudar significa alterar o *status quo* e isso implica trabalho que não se faz de um dia para o outro. Pode ler-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26.º:

“1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação há-de ser gratuita, ao menos no que pertence à instrução elementar e fundamental (...) deve estar patente a todos com plena igualdade, em função das aptidões individuais.”

Perspectiva-se novas vontades, uma outra maneira de ser e outra confiança. Uma vontade de mudar a nível do país, através de um sistema educativo mais flexível, com medidas legislativas e novos apoios financeiros para edificar uma sociedade inclusiva. Uma nova maneira de ser preconizada pela inclusão das pessoas diferentes, onde um disléxico seja visto como uma mais-valia e não como um problema. Tudo isto “tomando sempre novas qualidades” sociais e humanas.

Na defesa dos valores da inclusão, do direito à diferença e do exigir qualidade de vida consta-se o crescimento de muitas instituições e associações, empenhadas na defesa desses mesmos valores. Aproveitando as novas tecnologias, verifica-se que muitas instituições desenvolvem trabalhos importantes da divulgação de projectos, conteúdos e informações de várias problemáticas, das quais faço também eco:

- Trissomia 21: <http://www.associacaosalvador.com/>
- Associação Salvador: <http://www.associacaosalvador.com/>
- Portal da Dislexia: <http://dislexia.portalpsi.net/>

- Associação Brasileira de Dislexia: <http://www.dislexia.org.br/>
- Federação Portuguesa de Autismo: <http://www.appda-lisboa.org.pt/federacao/>
- Portal do Cidadão com Deficiência: <http://www.pcd.pt/>
- Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva: <http://www.apdch.net/>

Nestes últimos anos, temos vindo a observar uma maior consciencialização da sociedade para os direitos das pessoas portadoras de deficiência. Em 2003 celebrou-se o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência. Além das associações e instituições criadas, destaca-se algumas medidas legislativas, tais como o Decreto-Lei nº163/2006, que aprova as normas técnicas para as quais os edifícios, equipamentos e as infra-estruturas devem obedecer para melhorar as acessibilidades. Uma outra medida legislativa importante para a “mudança”, diz respeito ao Decreto-Lei 3/2008 que regulamenta o acompanhamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A defesa coerente dos valores da Escola Para Todos, inclusiva, onde qualquer aluno tem o direito à igualdade no processo de aprendizagem, permite-nos promover nas escolas as ajudas necessárias aos alunos com Necessidades Educativas Especiais com vista ao seu sucesso escolar. Apoiar o aluno disléxico é contribuir para a sua inclusão e é um contributo para a Escola Para Todos, porque coloca-o em pé de igualdade com os restantes alunos. Aqui não é só uma questão de igualdade de oportunidade, é também uma questão uma oportunidade para ter oportunidades.

O conceito de Necessidade Educativas Especiais (NEE) obedece a princípios e a uma nova visão da escola, onde o aluno sente-se pertencente à escola, mesmo sendo diferente. A constatação da heterogeneidade dos alunos e as consequentes necessidades de adaptações, implicam uma reflexão sobre métodos e estratégias de ensino e obrigam à tomada de decisões políticas e pedagógicas mais justas e eficazes. Este conceito integra-se na perspectiva da escola inclusiva que promove a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

O Conceito NEE aplica-se aos alunos com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivados de factores orgânicos ou ambientais, cujas aprendizagens atípicas os impedem de acompanhar o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática do aluno(Miranda Correia, 1997).

Sendo assim, o conceito de Necessidades Educativas Especiais trás por si só alguns princípios subjacentes:

- Mudança de perspectivas na construção da resposta a cada situação específica;

- Alarga o âmbito de intervenção do ensino regular;
- Dinamiza a escola para dar resposta a cada aluno;
- Reconhecimento por parte do professor do aluno enquanto pessoa com os seus interesses, necessidades, experiências, saberes e dificuldades;
- Proporciona o contacto e o convívio entre alunos com ou sem NEE, trazendo numerosas vantagens para os dois lados;
- Promove um ensino diversificado e cooperativo que enriquece alunos e professores.

No entanto, com a nova legislação da Educação Especial, Decreto-Lei 3/2008, a palavra “permanente” encontrada constantemente à frente da expressão Necessidades Educativas Especiais deixa muitos alunos fora do apoio dos serviços da Educação Especial. Antes da palavra “permanente” aparecer, devia-se avaliar *in loco* o sucesso ou não das áreas extra-curriculares, tais como: o Apoio Pedagógico Acrescidos, Estudo Acompanhado e Área Projecto e outros complementos curriculares que deveriam de colmatar as dificuldades de aprendizagens de muitos alunos.

Segundo Miranda Correia (1997) no quadro das NEE, que abrangem problemas de comunicação, défice mental, perturbações emocionais e outras, tais como a deficiência visual, deficiência auditiva, e deficiências motoras, as Dificuldades de Aprendizagem representam quase metade (48%).

Numa perspectiva escolar, define-se Dificuldades de Aprendizagem (Correia, 1997) como uma inadaptação para a aprendizagem, que tem como consequência o atraso ou um grande avanço no nível de ensino. Alunos cujas capacidades intelectuais não se coadunam com a sua realização escolar.

Selikowitz (1998, 16) define dificuldade de aprendizagem específica “uma perturbação inesperada que ocorre numa criança de inteligência média ou acima da média, caracterizada por um atraso significativo em uma ou mais áreas de aprendizagem”. O mesmo autor (Selikowitz, 1998) divide as dificuldades de aprendizagem específicas em competências académicas básicas e em competências como a socialização, coordenação motora a organização e o controlo de impulsos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) define a escola com uma tripla função, a democratização, a promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos e uma qualificação social e profissional dos mesmos.

“É da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (art.º 2)

O aluno disléxico tem dificuldades de aprendizagem específicas, que necessita de uma educação especial na escola, de modo a que mantenha um nível de igualdade no acesso ao sucesso escolar. Em relação à democratização, a escola deve garantir o exercício do direito à igualdade de oportunidades de todos os alunos, devendo encontrar respostas diferenciadas para as necessidades específicas de cada um, valorizando a diferença no exercício das práticas pedagógicas. Apesar dos apelos da Associação Portuguesa de Dislexia, no seu portal na Internet, à implementação urgente de algumas medidas, tais como, a criação de estruturas de despiste e reeducação precoces; consultas multidisciplinares para avaliação de casos; formação de professores numa pedagogia específica e meios de informação sobre estruturas de apoio a alunos com dislexia. A escola ainda não responde eficazmente ao desafio que as dificuldades de linguagem como a dislexia..

Deste modo, torna-se imprescindível que as universidades, durante a formação inicial dos professores, abordem a problemática das necessidades educativas especiais nos seus programas educativos, incluindo uma disciplina de educação especial. Na perspectiva de Correia (1999), a formação proporcionará aos docentes a aquisição de um conjunto de conhecimentos respeitantes a esta área: as técnicas e métodos mais adequados a utilizar, as formas de avaliação a recorrer, a compreensão e identificação das incapacidades ou desvantagens que o aluno representa, reconhecer e aplicar as estratégias mais convenientes ao seu desenvolvimento, conhecer toda a legislação e, tentar sensibilizar os docentes para esta realidade.

Nas escolas os professores e educadores debatem-se com muitas dificuldades para incluir alunos com NEE nas suas turmas. A escola deve disponibilizar a todos os professores, independentemente da sua área curricular, uma formação contínua, abrangendo tópicos que levem os professores a reconhecer os sintomas das dificuldades específicas de aprendizagem e adaptar os métodos pedagógicos em função destas; a trocar informação sobre os mais recentes progressos da investigação científica; e identificar práticas adequadas e as diferentes abordagens.

As condições mais determinantes para o sucesso da Escola Inclusiva exigem mudança de mentalidades dos principais agentes educativos e particularmente dos professores para os processos de inovação, estando estritamente ligados com a mudança de atitudes.

Correia (1999) é da opinião que a permanente relação entre professores de educação especial e professores do ensino regular são decisivas para o êxito da inclusão. É essencial que estejam reunidos todos os esforços no sentido em que a troca de experiências beneficie o desenvolvimento de programas de integração que satisfaçam as necessidades educativas da criança.

A “escola para todos”, é na realidade um caminho que nem sempre é fácil de percorrer. Não basta dizer que se aceita a diversidade, urge criar espaços formativos, lideranças eficazes, professores motivados e confiantes, que façam face a uma escola cada vez mais desafiante que nem sempre responde eficazmente a todas as crianças, como refere Fonseca (1996)

A promoção de aprendizagens diversificadas, cooperativas e o trabalho de pares, são metodologias que certamente permitirão aos alunos e professores desenvolverem um processo de comunicação em que a partilha de ideias e saberes, onde o pensar em conjunto, facilitarão certamente as aprendizagens de todos. A utilização destas metodologias, contribuirá certamente para o desenvolvimento de atitudes e valores que no futuro tornará estas crianças cidadãos mais justas e solidárias.

Com vista a facilitar a inclusão e contribuir para o esbatimento de diferenças nos alunos, o serviço de Educação Especial nas escolas tem como trabalho apoiar as dificuldades dos alunos com necessidades educativas especiais, procurando parcerias com todos os intervenientes no processo educativo. O objectivo primordial do professor da Educação Especial na escola é colocar o aluno com NEE num patamar de igualdade em relação aos outros alunos no acesso à aprendizagem e ao sucesso escolar.

1. Enquadramento legal

Considera-se que as condições de sucesso da Inclusão estão situadas nas capacidades individuais da pessoa, isto é, o seu nível dependeria sobretudo da maior ou menor capacidade adaptativa do indivíduo. O processo de Inclusão é determinado pela interacção entre as variáveis individuais e do envolvimento.

É verdade que a criança tem direitos consagrados na própria legislação e a escola deve contribuir para que todos usufruam dos mesmos na sua plenitude, conforme podemos verificar na Constituição da República Portuguesa:

“Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social. (art.º 13, n.º 2);

“Todos têm direito à educação e à cultura” (art.º 73, n.º 1).

Também a Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em Nova Iorque, pela Assembleia das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989 e oportunamente ratificada e assumida pelo Estado Português, aponta para o respeito do ser e o direito à cultura. Desta forma, não podemos ignorar que:

“(…)cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidades destas características e necessidades” (Unesco, 1994, p. 9-10)

Assim, as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada nos mesmos, criando os meios eficazes para combater atitudes discriminatórias e procurando construir uma sociedade inclusiva e, por conseguinte, uma educação para todos (Unesco, 1994).

2. Decreto-Lei nº 3/2008

Em 7 de Janeiro de 2008 é publicado, em Diário da República o *Decreto-Lei nº 3/2008*, que define os apoios especializados a prestar no sistema educativo. No documento o Ministério da Educação define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, com vista à criação de condições que permitam dar respostas adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

De acordo com o Dec. Lei 319/91 os objectivos da educação especial baseiam-se na inclusão educativa e social, no acesso e no sucesso educativos, na autonomia, na estabilidade emocional, bem como na promoção de igualdade de oportunidades, na preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional.

Passados 18 anos, surge agora um novo diploma (Dec. Lei 3/2008) que circunscreve a população-alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações

funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade . Importa conhecer, integralmente, o enquadramento legal das crianças com Necessidades Educativas Especiais, para poder garantir mais oportunidades a crianças que são biologicamente diferentes e que, em consequência disso, por uma questão de igualdade, deveriam ser compensadas (Fonseca, 2008).

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, para que uma criança fique abrangida pela Educação Especial, o processo inicia-se com a Referenciação, que poderá ter como autores o educador de infância, o professor titular de turma, o director de turma, o encarregado de educação ou ainda outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança. O PEI documenta as necessidades educativas da criança e, de entre elas, destacamos os Apoios Pedagógicos Personalizados, que podem ser de vários tipos, ter diversas finalidades e ser dados pelos professores da turma ou pelo professor da Educação Especial.

O Decreto-Lei nº 3/2008 estabelece as seguintes medidas educativas:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio.

Estão previstas adequações curriculares específicas que não fazem parte da estrutura curricular comum, designadamente a leitura e a escrita em Braille, a orientação e mobilidade, o treino da visão e a actividade motora adaptada.

Relativamente aos alunos surdos que optem pelo ensino bilingue, a adequação ao currículo consiste na introdução de áreas específicas para a primeira língua (Língua Gestual Portuguesa), segunda língua (Português segunda língua) e terceira língua (introdução de uma língua estrangeira escrita do 3.º ciclo ao ensino secundário).

Este novo diploma prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos bem como de uma rede de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão, definindo as suas funções.

Os agrupamentos de escolas passam a poder organizar respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos

com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

Os agrupamentos podem ainda desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados visando, nomeadamente a avaliação especializada, a execução de actividades de enriquecimento curricular, o ensino do Braille, o treino visual, a orientação, mobilidade e terapias, o desenvolvimento de acções de apoio à família, a transição da escola para o emprego, bem como a preparação para a integração em centros de actividades ocupacionais.

Prevê a criação de cursos de formação em educação especial, em Língua Gestual Portuguesa, em Português como segunda Língua no currículo dos alunos surdos, bem como acções de formação específicas, a criação de 12 Centros de Recursos TIC para a educação especial e atribuição de computadores portáteis com leitor de ecrã para todos os alunos cegos e com baixa visão.

Estabelece ainda para o ano de 2008 um levantamento rigoroso, por escola, do número de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a definição do número de lugares de educação especial a criar em 2008/2009, a reorientação das actuais e antigas Escolas Especiais em Centros de Recursos de Apoio à Inclusão e a monitorização e acompanhamento da execução das medidas e da aplicação deste Decreto-Lei.

A restante legislação e meios relacionada com a educação especial (aplicável às crianças com dislexia) pode ser agrupada em: normas gerais; matrículas; estatuto do aluno; anti-discriminação; exames dos Ensino Básico e Secundário; Provas de Aferição, Planos de Recuperação, Planos de Acompanhamento e de Desenvolvimento dos alunos do ensino básico; Apoio Pedagógico Acrescido e Professor Tutor . Posto isto, muitas das escola têm meios e mecanismos para colmatar as dificuldade de aprendizagem específicas dos alunos.

Para os alunos com dislexia que se encontrem a terminar o ciclo de escolaridade e devido aos exames nacionais e provas de aferição, urge a necessidades do professor da Educação Especial em conjunto com o Director de Turma, estarem também atentos à seguinte legislação: Orientações Gerais, Condições Especiais de Exames, Alunos com Necessidades Educativas Especiais e Normas Provas de Aferição do Ensino Básico. Pois, nas provas de aferição dos 4.º e 6.º anos de escolaridade do ensino básico de Língua Portuguesa e de Matemática realizadas por alunos com dislexia, à semelhança do que acontece nos exames nacionais dos ensinos básico e secundário, pode ser aplicada a Ficha A (Anexo I) “Apoio para classificação de provas de exame nos casos de dislexia” na respectiva codificação para

efeito de não penalização dos erros característicos da dislexia de cada aluno. Além da Ficha A, no processo de apoio ao aluno com dislexia e como documento de suporte ao preenchimento da mesma, o docente especializado deverá ter em conta a Ficha B (Anexo II) – “ levantamento das dificuldades específicas do aluno relativamente à dislexia”.

3. Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M

O Decreto Legislativo Regional n.º 33/2000/M surge como necessidade de adaptar o Decreto-Lei n.º 3/2008 à Região Autónoma da Madeira, tendo então como finalidade estabelecer o regime jurídico da educação especial , transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

No âmbito da estruturas da Direcção Regional da Educação Especial e Reabilitação , o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2000/M cria os CAPs, Centros de Apoio Psicopedagógico, em cada concelho da região que dispõem de equipas de educação especial e reabilitação e recursos materiais para colaborar com os estabelecimentos de educação e ensino, famílias e unidades de saúde públicas.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA DISLEXIA

II ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA DISLEXIA

1. Definição

Etimologicamente, dislexia significa dificuldades da fala ou da dicção, dislexia: (do grego) *dus* – Difícil, mau , *lexis* – palavra. Contudo na maioria dos autores considera que o termo dislexia engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de ordem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir de compreensão leitora, experiência reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”(Associação Internacional de Dislexia, 2003)

A Associação Internacional de Dislexia (2003) define assim a dislexia como uma capacidade específica de origem neurológica, caracterizada por dificuldades no reconhecimento exacto e fluente das palavras e por uma capacidade deficiente de as soletrar e compreender.

A Federação Mundial de Neurologia define dislexia “como uma desordem se manifesta pela dificuldade na aprendizagem da leitura, apesar de instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade sociocultural.”

Segundo o Portal da Dislexia, “a dislexia caracteriza-se por uma dificuldade na aprendizagem e automatização das competências de leitura e escrita, em crianças inteligentes, sendo a sua origem neurobiológica”.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – IV (1995) caracteriza a dislexia como comprometimento acentuado no desenvolvimento das habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura. O diagnóstico é referido somente se esta incapacidade interferir significativamente no desempenho escolar ou nas actividades da vida diária que requerem habilidades de leitura. A leitura oral no disléxico é caracterizada por omissões, distorções e substituições de palavras e pela leitura lenta e vacilante. Nesse distúrbio, a compreensão da leitura também é afectada.

Snowling e Stackhouse (2004) definem a dislexia como um deficit do processamento fonológico, referem que aprender a ler através da escrita alfabética requer uma apreciação das correspondências entre as letras e os sons. A relação entre a consciência fonológica e a leitura

pode indicar a influência daquela no desempenho da leitura e ortografia quando a criança tem essa habilidade desenvolvida ao ingressar no período de alfabetização

A função mental que causa a dislexia é um dom, no mais verdadeiro sentido da palavra: uma habilidade natural, um talento. Alguma coisa especial que engrandece o indivíduo. Ronald D. Davis (2004) encara a dislexia através de um novo paradigma: um dom. Nem todos os disléxicos desenvolvem os mesmos dons, mas eles certamente possuem algumas funções mentais em comum. “*O Dom da Dislexia*” (Ronald D. Davis, 2004) mostra, que o disléxico, com a sua extraordinária habilidade de pensar, principalmente em imagens, necessita que o ajudem a desenvolver esse *Dom*, pois os problemas na escola com a leitura, a escrita, a ortografia, a matemática, a troca de letras e a lentidão são apenas um dos lados da dislexia. Assim, ele defende que este transtorno da linguagem e da escrita, pode ser um *Dom* e apresenta um programa de exercícios que permitem controlar os efeitos da dislexia.

“A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem da leitura que resulta lenta, silábica ou com erros, e que não pode ser explicada por ensino deficiente, défice cognitivo ou razões socioculturais” simplifica Nuno Lombo Antunes (2009, .p.48).

A Dislexia é considerada uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afectam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal, em sujeitos que apresentam um desenvolvimento adequado para a idade e aptidões intelectuais normais (Torres e Fernández, 2001). Segundo as mesmas autoras, esta concepção de Dislexia como um atraso específico de maturação, permite que a mesma seja entendida como uma perturbação evolutiva e não patológica, o que apresenta consideráveis vantagens no domínio da avaliação e da intervenção, nomeadamente permitindo a identificação de diferentes tipos de Dislexia.

Não é consensual a definição de Dislexia, mas fica a ideia de se tratar de uma dificuldade, associada à leitura ou à linguagem. Tendo com consenso a definição de dislexia como dificuldade na leitura e na escrita, o estudo do processamento da leitura e a sua importância na vida académica e social, completa e explicita as dificuldades dos disléxicos. As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita podem ser consideradas como dificuldades que se manifestam na aquisição de competências básicas, sobretudo na fase de decodificação, as quais se mantêm posteriormente na fase de compreensão e interpretação de textos (Rebelo, 1993).

2. Causas / factores

A Associação Internacional de Dislexia no seu portal da internet refere que as causas exactas da dislexia ainda não são completamente claras, mas os estudos anatómicos e de imagens do cérebro mostram diferenças na forma como o cérebro de uma pessoa disléxica funciona. Além disso, na maioria das pessoas com dislexia têm sido encontradas problemas em separar os sons dentro de uma palavra e / ou aprender as letras que representam os sons, um factor chave para as suas dificuldades de leitura.

No entanto, o debate à volta das causas e factores da dislexia é vasto e aponta para várias origens. Rosa Torres e Pilar Fernandez (2001) delimitam os factores da dislexia em factores de origem neurológica, dificuldades instrumentais, cognitivas e linguísticas e factores pedagógicos.

2.1. Factores de origem neurológica

O estudo no sentido de determinar as relações entre as funções linguísticas (selecção de conceitos , elaboração de mensagens verbais, expressão, etc) e estruturas cerebrais tem revelado avanço. Estas estruturas cerebrais - regiões frontais do cérebro, zonas secundárias da região temporal esquerda, regiões temporo-occipitais do hemisfério esquerdo – participam em conjunto na codificação e compreensão da linguagem. Assim, a leitura é um processo cognitivo que utiliza essas estruturas cerebrais de uma forma interligada. Nos leitores fluentes o percurso entre as estruturas cerebrais está normalizado e o ler é automático, enquanto que nos disléxicos existe uma disrupção e o ler é analítico.

Segundo a neurologia, o disléxico demonstra dificuldades na leitura e na escrita porque não consegue automatizar a linguagem, ou seja, para ler utilizamos um percurso rápido e automático, pois temos a consciência de que a linguagem é formada, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e para o disléxico é difícil corresponder o som com a escrita (correspondência grafo-fonética). Esta correspondência deficitária leva o aluno a ter dificuldades na decodificação da linguagem e por isso utiliza um percurso lento e analítico para ler as palavras.

A explicação neurológica diz que os alunos com dislexia têm dificuldades em organizar textos, em estruturar frases, em colocar as sílabas e as letras na posição na palavra.

Miguel Matos (2006) utiliza um linguagem informática para referir que os disléxicos quando lêem , encaram-se com uma verdadeira batalha com o cérebro, este simplesmente não

está formatado para a leitura. Pode-se acrescentar que falta configurar na pessoa disléxica as definições que dizem respeito à correspondência grafo-fonéticas.

Nuno Lobo Antunes (2009, p.51) diz-nos que na linguagem dos disléxicos não é activada a área do cérebro responsáveis pela linguagem, ou seja, “as pessoas com dislexia têm alguns fios cruzados que não levam as letras aos sítios do cérebro onde estão os sons das palavras”.

2.2. Dificuldades instrumentais, cognitivas e linguísticas.

Ler é um processo cognitivo que utilizando a memória permite ao leitor codificar ou elaborar a informação linguística e decodificar ou analisar a forma das letras, sons, palavras, frases e textos. Neste aspecto é importante estudar as formas e modos de processamento da linguagem.

A psicologia cognitiva ao debruçar-se sobre a linguagem, e mais precisamente sobre as estratégias de processamento que tornam possível a leitura normal, têm revelado grande utilidade no conhecimento dos processos, que levam os disléxicos a terem as seguintes dificuldades:

- Fragilidade da componente perceptivo-visual;
- Imaturidade psico-motora (integração da lateralidade, esquema corporal, coordenação espacio-temporal e das praxias);
- Fragilidade das competências cognitivas associadas ao processamento da informação simbólica e linguística;
- Atraso na aquisição da linguagem, menor competências na produção, percepção, compreensão e segmentação da linguagem, fraca consciência fonológica e dificuldades de articulação.

A psicologia cognitiva explica a dislexia pelo facto dos indivíduos apresentarem dificuldades em se abstrair e generalizarem a informação verbal, em transferirem informação e quando têm de realizar integrações visuoverbais. Assim o aluno com dislexia apresenta dificuldades na decodificação das letras e das palavras para depois as transformar em sons. Quando lê, recorda-se essencialmente das cadeias de palavras, letra-letra, mas não conseguem lembrar-se dos termos exactos nem dos seus significados.

2.3. Factores Pedagógicos

Independentemente da neuropedagogia apontar a causa da dislexia para o não reconhecimento dos sons das letras, devido a uma disrupção neurológica, e a psicologia cognitiva afirmar que a causa é o não reconhecer significados, importa que o agravamento das dificuldades dos disléxicos podem advir de métodos pedagógicos inadequados. Com o objectivo de evitar este agravamento, Almeida (2005) aponta para várias questões de relevância no ensino da Leitura:

- Métodos de ensino adequados ao nível de leitura e que respeite as potencialidades dos alunos.
- Respeito pelas etapas da leitura.

Na literatura, encontra-se a temática da dislexia como um problema escolar, onde a entrada da criança na escola é demasiadamente precoce. Pois, para compreender algumas matéria é necessário determinados tipos de raciocínio para os quais as crianças não estão preparadas quer a nível mental, quer a nível, quer a nível emocional.

Depois da entrada na escola, os problema dos alunos disléxicos agravam-se com uma má qualidade do ensino: elevado número de alunos por sala, um método de ensino global e tradicional em detrimento de um ensino adequado, diversificado e cooperativo.

2.4. Factores Genéticos

Segundo Ângela Pinheiro (2002) a dislexia pode ter como causa as influências internas genética, a descoberta de um aumento de incidência de dislexia na mesma família . Existe uma hipótese de que uma anomalia genética influencie adversamente o desenvolvimento de áreas do cérebro.

Paula Teles (2004) informa que, nas mais recentes pesquisas sobre genética e dislexia, existem, presentemente, cinco localizações de factores de risco, com influência na dislexia. As cinco localizações foram encontradas nos cromossomas 2p, 3p-q, 6p, 15q e 18p.

3. Tipos de dislexia

Segundo autores lidos (Paula Teles, 2004, Cruz, 2007, Rebelo, 1993, Rosa Torres e Pilar Fernandez 2001) descrevem várias teorias explicativas que terão influência sobre a tipologia ou subgrupos da dislexia. Desta forma existem diferentes versões de classificação da

dislexia, dependendo das teorias explicativas sobre a etiologia, sobre a gravidade e segundo o ponto de vista neurológico, psicológico e pedagógico.

A dislexia adquirida é quando a perturbação da leitura surge na sequência de uma lesão cerebral que afecta uma pessoa depois de domínio do processo da leitura. A dislexia adquirida subdivide-se em diversos tipos: auditiva, visual e mista. A dislexia visual caracteriza-se pela inabilidade para captar o significado dos símbolos da linguagem impressa. A dislexia auditiva caracteriza-se pela inabilidade de perceber os sons separados da linguagem oral. Nesta dislexia os alunos revelam muitas dificuldades no ditado e na composição. Na dislexia mista, a criança tende a apresentar problemas associados a ambas as áreas: visual e auditiva.

De um modo mais específico, Fonseca (1999) indica também dificuldades no plano auditivo e no plano visual. Estas características estão relacionadas, respectivamente, com a Dislexia Auditiva e com a Dislexia Visual, dois dos tipos mais mencionados de Dislexia

Assim, os problemas característicos dos indivíduos com Dislexia Auditiva são os seguintes:

- 1) Problemas na captação e integração de sons;
- 2) Não-associação de símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- 3) Não-relação dos fonemas com os monemas (partes e todo da palavra);
- 4) Confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais;
- 5) Problemas de percepção e imitação auditiva;
- 6) Problemas de articulação;
- 7) Dificuldades em seguir orientações e instruções;
- 8) Dificuldades de memorização auditiva;
- 9) Problemas de atenção;
- 10) Dificuldades de comunicação verbal.

Relativamente à Dislexia Visual, Fonseca (1999) indica como principais características as seguintes:

- 1) Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;
- 2) Dificuldades na memorização de palavras;
- 3) Confusão na configuração de palavras;

- 4) Frequentes inversões, omissões e substituições;
- 5) Problemas de comunicação não verbal;
- 6) Problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade;
- 7) Dificuldades na percepção social;
- 8) Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.

4. Sinais de alerta

A literatura refere que muitos sinais que não são detectados, antes da entrada para a escola, podem ser responsáveis pelo insucesso escolar e, concomitantemente, pelo desajuste social, pelo comprometimento do percurso escolar de uma criança. É, por isso, fundamental aprender a distinguir os indicadores das dificuldades de aprendizagem (DA) e, dentro destes, os da dislexia. A sua identificação não constitui um diagnóstico mas esse conhecimento pode ser crucial para uma correcta avaliação diagnóstica. A formação, neste domínio, permite mais facilmente distinguir os sinais de vulnerabilidade da criança e atribuir-lhes valor e significação. Se, precocemente, não identificamos sinais, estamos a deixar escapar a resolução de problemas simples que se irão agravar e que se tornarão de difícil resolução.

Segundo Fonseca (1999) a identificação precoce deveria de ser feita ao nível da psicomotricidade, das percepções e do comportamento emocional, alertando assim para estruturas do desenvolvimento da criança importantes para a aquisição da leitura e da escrita. O mesmo autor afirma que as crianças não podem continuar a ser vistas como «automóveis», onde não se vê se há ou não gasolina, ou se a bateria está ou não em condições, mas se começa logo por desmontar o motor e as suas peças componentes (Fonseca, 1999, p.324).

Paula Teles (2004) refere que intervenção precoce é provavelmente o factor mais importante na recuperação dos leitores disléxicos. Quanto mais cedo se identificar a dislexia melhor será a intervenção.

A detenção precoce da dislexia é altamente benéfica para a redução do seu impacto. Paula Teles (2004) aponta para indicadores primário que podem-se manifestar na faixa etária situada entre os 4 e os 6 anos. Estes indicadores podem aparecer ao nível da fala ou da linguagem: défice na compreensão verbal, falta de expressão, vocabulário pobre e dislalias ou problemas articulatorios. Ao nível da psicomotricidade, os indicadores surgem quando a criança mostrar dificuldades senso-percetivas (confusões entre cores, formas, tamanhos e posições), apresentar atraso na estruturação e no conhecimento do esquema corporal,

manifesta problemas nos exercícios manuais e de grafismo e exibir a tendência para a escrita em espelho.

Sem alarmismos, as crianças apresentam sinais de alerta para os quais os pais, os educadores e os professores deverão prestar atenção. O atraso na aquisição da linguagem oral, tal como as primeiras palavras e as primeiras frases podem ser um sinal de dificuldade. Assim, pela importância em identificar e diagnosticar o mais cedo possível, Paula Teles (2004) apresenta os seguintes sinais potências da dislexia.

Na infância, a criança pode apresentar os seguintes sinais ou sintomas: falar tardiamente; dificuldade para pronunciar alguns fonemas; demorar a incorporar palavras novas ao seu vocabulário; dificuldades para rimas; dificuldade para aprender cores, formas, números e escrita do nome; dificuldade para seguir ordens e seguir rotinas; dificuldade na habilidade motora fina; dificuldade de contar ou recontar uma história na sequência certa; dificuldade para lembrar nomes e símbolos.

Na alfabetização, alguns sinais podem oferecer pistas que a criança é disléxica, como: dificuldade em aprender o alfabeto; dificuldade na sequencialização de letras e números; dificuldade para separar e sequenciar sons (ex: g - a - t - o); dificuldade com rimas; dificuldade em discriminar fonemas (p-b, t-d, f-v, k-g, x-j, s-z); dificuldade em sequência e memória de palavras; dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar; dificuldade em orientação temporal (ontem hoje – amanhã, dias da semana, meses do ano); dificuldade em orientação espacial (direita –esquerda, em baixo – em cima ...); dificuldade na execução da letra cursiva; dificuldade na preensão do lápis; dificuldade de copiar do quadro.

Antes da entrada na escola, Torres & Fernandes (2001, p.6) descrevem atrasos que poderão ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, uma família que faça um acompanhamento médico regular ao seu filho e que esteja atenta aos níveis de desempenho apresentados pela criança, terá como indícios os seguintes atrasos:

- a. Atrasos do desenvolvimento perceptivo-visual;
- b. Atrasos na aquisição do esquema corporal;
- c. Atrasos no desenvolvimento da coordenação dinâmica;
- d. Atrasos no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos.

Os diversos autores acima referidos partilham da opinião da importância da precocidade na sinalização da dislexia e refere as vantagens da identificação dos chamados *indicadores primários* da futura dislexia.

5. Outros conceitos normalmente associados

DISGRAFIA é caracterizada por problemas com a Linguagem Escrita, que dificulta a comunicação de ideias e de conhecimentos através desse específico canal de comunicação. Há disléxicos sem problemas de coordenação psicomotora, com uma linguagem corporal harmónica e um traçado livre e espontâneo em sua escrita, embora, até, possam ter dificuldades com leitura e/ou com a interpretação da linguagem escrita. Mas há disléxicos com graves comprometimentos no traçado de letras e de números. Eles podem cometer erros ortográficos graves, omitir, acrescentar ou inverter letras e sílabas. Sua dificuldade espacial se revela na falta de domínio do traçado da letra, subindo e descendo a linha demarcada para a escrita. Disgrafia é a alteração da escrita normalmente ligada a problemas perceptivo-motores, isto é, a disgrafia é uma perturbação do tipo funcional que têm como consequências a qualidade da escrita do aluno, no que diz respeito ao traçado ou à grafia (Torres & Fernández , 2001) .

Em síntese, Helena Serra (2004) define a disgrafia como uma escrita disfuncional relativamente aos seus aspectos motores.

DISORTOGRAFIA é a dificuldade em visualizar a forma correcta da escrita das palavras, pois a criança escreve conforme os sons da fala e sua escrita torna-se muitas vezes incompreensível. As principais características da disortografia são: troca de grafemas; falta de vontade para escrever; dificuldade para perceber sinalizações gráficas; dificuldade no uso de coordenação/subordinação das orações; textos muito reduzidos; aglutinação ou separação indevida das palavras. A disortografia é um problema na escrita que para muitos autores é uma sequela da dislexia. Segundo Torres e Fernández (2001), a disortografia coloca em destaque a aptidão para transmitir o código linguístico falado ou escrito, através dos grafemas ou letras correspondentes, respeitando a associação entre fonemas e grafemas, as peculiaridades ortográficas de certas palavras em que essa correspondência é menos clara (ex.: palavras com *b* ou *v*, palavras sem *h*) e as regras de ortografia. Se o aluno tem dificuldades na leitura também terá na escrita.

DISCALCULIA: pode coexistir ou não com a dislexia. As dificuldades de aprendizagem habitualmente associadas são:

- relacionar termo a termo;
- associar símbolos auditivos e visuais aos números;

- realizar operações aritméticas / transportar números / tabuadas;
- aprender sistemas cardinais e ordinais;
- perceber princípios de medida,...

6. Consequências

Em termos comportamentais, os disléxicos apresentam ansiedade mesmo sabendo do seu problema, manifestando, assim, um baixo auto-conceito e aparecendo por vezes perturbações psicossomáticas (problemas no sono, problemas digestivos e alergias). A ansiedade, pelo facto destas crianças tentarem resolver o seu problema, leva-as para comportamentos agressivos para com os colegas. Estes comportamentos provocam no aluno o desinteresse pelo estudo e à indisciplina (Torres & Fernández , 2001).

Como consequência das dificuldades de aprendizagem, os alunos disléxicos podem apresentar os seguintes comportamentos na sala de aula.

- Recusa de situações e actividades que exigem a leitura e a escrita, devido ao receio de ter uma nova situação de fracasso;
- Sentimento de tristeza e de auto-culpabilização, podendo apresentar uma atitude depressiva diante das suas dificuldades;
- Um sentimento de insegurança e de vergonha como resultado do seu sucessivo fracasso;
- Um sentimento de incapacidade, de inferioridade e de frustração por não conseguir superar as suas dificuldades e por ser sucessivamente comparado com os demais;
- Comportamentos de oposição e de desobediência perante as figuras de autoridade;
- Ansiedade perante situações de avaliação ou perante actividades que impliquem a utilização da leitura e da escrita;
- Fadiga devido ao empenho na superação das dificuldades e a fadiga provoca instabilidade na atenção/concentração.

As crianças que sofrem de dislexia sem os apoios pedagógicos específicos podem manifestar lacunas na aprendizagem, a nível de atenção/concentração, dos hábitos e métodos de estudo e de motivação. A auto-estima destas crianças é muito fragilizada e o seu comportamento sofre alterações drásticas.

Quer na dislexia como em qualquer área das dificuldades de aprendizagem, o não acompanhamento adequado e atempado, faz disparar uma série de consequências, efeito

dominó, que vai desde a falta de interesse pelo estudo, passado pelo insucesso escolar e poderá ir até ao abandono escolar. O efeito dominó, ainda, não pára aqui, as consequências na escola irão implicar outras problemáticas no seio da sociedade, como a exclusão. Consequências estas largamente debatidas pela sociedade: insucesso escolar, abandono escolar, delinquência juvenil e outros problemas sociais.

7. Desmistificações

A criança compreende a linguagem falada e utiliza-a.

A dislexia existe em todas as línguas e culturas.

Os disléxicos mantêm intacto o seu potencial de aprendizagem.

O desenvolvimento das outras áreas é normal.

A dislexia afecta igualmente rapazes e raparigas e pessoas de diferentes ambientes sociais e económicos.

8. Prevenção

Antes de falarmos de intervenção precoce existem autores que apontam para a prevenção da dislexia. Helena Serra (2004) defende que muitas dificuldades da leitura e da escrita devem-se ao fraco desenvolvimento das pré-competências da leitura e da escrita.

Celeste Lopes (2008) descreve-se as competências cognitivas para as quais os alunos devem de adquirir antes da escrita e da Leitura : Maturidade perceptiva, auditiva, visual, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal, ritmo, linguagem, atenção, memória, motivação e auto-conceito. Estas competências devem estar desenvolvidas antes do primeiro ciclo.

Vítor da Fonseca (1999) fala-nos de uma série de aquisições perceptivas, linguísticas e cognitivas, como pré-aptidões da leitura, da escrita e do cálculo que deverão estar consolidados aquando do início da leitura pela criança.

Para a prevenção de muitas dificuldades de aprendizagem, Celso Antunes (2004) descreve várias estratégias e actividades a desenvolver de modo a consolidar e a potenciar aptidões nas crianças, desde o nascimento até às idades adulta. O quadro que apresentamos, apenas exemplifica actividades de estimulação das inteligências que podem ser feitas em casa desde a nascença até aos oito meses.

Inteligência	Actividade/ estímulo a desenvolver no lar do nascimento aos 8 meses.
Linguística	Contar histórias e cantar
Espacial	Imitar os sons dos animais.
Musical	Cantar para o bebé em voz baixa e suave.
Corporal	Fornecer brinquedos que treinem o apertar, sacudir, lançar.
pictórica	Mostre figuras de livros, mostrando as formas, as cores.

O ambiente familiar e todo o envolvimento entre pais e filhos, desde a nascença com a leitura de histórias, com jogos de palavras no início da fala poderão ser marcos importantes para o desenvolvimento da criança e no tema em estudo poderá ser um factor de minimização das dificuldades da leitura e da escrita.

9. Avaliação

O que fazer se um aluno apresenta dificuldade de aprendizagem específicas? Para onde devemos de enviá-lo, de modo a obtermos uma avaliação rigorosa? Isto é, que passos devemos tomar quando suspeitamos que o aluno é disléxico?

A avaliação dos alunos com dislexia deverá ter em conta a intervenção. Os moldes de avaliação que se revelam mais eficazes são os que conduzem directamente à intervenção que tenham em conta os dados auferidos na avaliação (Paula Teles, 2004). A recolha dos dados através do processo de avaliação feita pelo docente da educação especial numa avaliação compreensiva, será fundamental para o trabalho de intervenção, quer no que diz respeito à definição do perfil do aluno, quer na adequação das estratégias a utilizar. Poder-se-ia dizer que o primeiro avaliador da equipa multidisciplinar seria o Professor da Educação Especial. Após a detecção dos sinais de alerta, o primeiro passo a tomar será o encaminhamento para os serviços da educação especial.

A avaliação rigorosa de um sujeito com dislexia é um processo complexo porque implica aceitar e excluir diversos factores (Torres e Fernandes, 2001). Os mesmos autores apresentam um quadro (2001,p. 45-46) de avaliação neuropsicológica com diversas áreas a explorar: Percepção auditiva e visual, motricidade, disfunção cerebral, dominância lateral, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, esquema corpora, défices espaço-temporais, funcionamento psicolinguístico, linguagem, leitura, escrita e desenvolvimento emocional.

À disposição dos avaliadores, psicólogos, neurologistas, técnicos de psicomotricidade e outros, existem alguns testes padronizados para a avaliação da dislexia. De entre os mais conhecidos podemos referir a Prova de Análise e Despiste da Dislexia (PADD) e Teste Exploratório de Dislexia Específica (PEDE). No que se refere ao docente especializado, como avaliador da dislexia, existem poucas provas validadas, o que torna a tarefa mais complicada, uma vez que, para criar a sua própria bateria de provas, terá de, por vezes, fazer adaptações dos utensílios de diagnóstico existentes.

Os aspectos essenciais a ser avaliados para procedermos à avaliação da dislexia são agora propostas com os respectivos instrumentos de avaliação, o qual remetemos para anexo.

Para a história de desenvolvimento. (recolha de dados relativos à gravidez, ao desenvolvimento linguístico e emocional), a historia Educativa (mudança de escola, processos de ensino) e a história social – possibilidade de um familiar ter dislexia, o avaliador poderá fazer uma anamnese junto de um familiar (anexo III). O investigador deve recolher mais informações junto do Processo Individual do Aluno nas escolas e em contactos informais junto dos docentes da turma.

No que concerne à psicomotricidade, é necessário averiguar a dominância lateral (anexo IV) e a estruturação do esquema corporal (anexo V) através do desenho da figura humana, como objectivo de averiguar se o aluno apresenta as noções das partes do corpo. Para verificar as noções de tempo, orientação temporal, propomos uma ficha sobre os dias da semana, o tempo lectivos e outros aspectos relacionados (anexo VI). Para averiguar a orientação temporal (VII), elaborámos uma ficha onde a Maria interpretará o mapa do Funchal.

A nível das percepções é necessário verificar se o aluno identifica e discrimina sons e verifica a cadência rítmica dos sons – discriminação auditiva (anexo VIII). A discriminação visual (anexo IX) tem como objectivo aferir o aluno em termos de capacidade visuais (tamanhos, formas, orientação e direcção).

Avaliação informal da leitura e escrita correspondeu a um conjunto de actividades que procurou analisar qualitativamente as competências ao nível da leitura e escrita, colocando em destaque a capacidade de leitura, a capacidade de reproduzir oralmente e graficamente o conteúdo do texto. Para a avaliação da linguagem, proponho grelhas de avaliação da escrita (anexo X) e da leitura (anexo XI), nas quais o professor recolherá dados importantes sobre o desempenho do aluno (omissões, inversões, substituições, adições, confusões, ritmo da leitura, velocidade da leitura e outros). Na preenchimento da grelha da escrita é necessário a recolha de textos do aluno: composições, fichas de trabalho escritas e cadernos diários, ditados. Desta forma, a avaliação da leitura e da escrita é também necessário verificar os seguintes aspectos:

- Velocidade de leitura bastante lenta para a idade e para o nível escolar.
- Dificuldade na leitura de palavras regulares, irregulares, pouco frequentes e pseudopalavras
- Leitura silábica, decifratória, hesitante, sem ritmo e fluência e com bastantes incorrecções.
- Omite ou adiciona letras e sílabas (ex: famosa-fama; casaco-casa; livro-livo; batata-bata; biblioteca/bioteca; ...).
- Confusão e dificuldades na decodificação de letras ou sílabas (o-u; p-t; b-v; s-ss-ç; s-z; f-t; m-n; f-v; g-j; ch-x; x-z-j; nh-lh-ch; ão-am; ão-ou; ou-on; au-ao; ai-ia; per-pre; ...).
- Na leitura, substituição de palavras por outras de estrutura similar, porém com significado diferente (saltou-salvou; cúbico-bicudo;...) e/ou substituição de palavras intei-ras por outras semântica-mente vizinhas (cão-gato; bonito-lindo; carro-automó-vel).
- Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos (devido à sua deficiente leitura).
- Presença de muitos erros ortográficos: erros fonológicos e erros nas palavras grafo-fonémicas irregulares. Na escrita podem surgir palavras unidas ou separadas, repetição de letras ou de sílabas.
- Dificuldades em exprimir as suas ideias e pensamentos em palavras. Muitas dificuldades na escrita de composição. Dificuldades na organização das ideias no texto.
- A qualidade da grafia poderá ser deficitária: letra rasurada, disforme e irregular .

Sabendo que a avaliação é feita por uma equipa, entendemos que as áreas de avaliação acima referidas deverão estar à disposição do professor da Educação Especial, visto que será o professor a trabalhar a reeducação destas mesmas áreas se necessário junto do aluno. Em suma, os elementos recolhidos da avaliação serão matéria de intervenção.

Para assegurar o rigor e a precisão é necessário fazer outros despiste de déficits mental, auditivo, visual.. A avaliação neuropsicológica surge como mais profunda. A este respeito diz Torres e Fernandez (2001, p. 30) que “a avaliação neuropsicológica, através de explorações que facilitam a identificação de uma série de problemas relacionados com o funcionamento cerebral, permite conhecer a natureza do fracasso na leitura e na escrita.”

10. Diagnóstico

A identificação do sujeito com dislexia passa por um processo complexo devido à quantidade de factores que é preciso controlar para assegurar o rigor e a precisão. Então, urge saber quem, como, e quanto tempo. Um aluno que apresente alguns sinais de dislexia deve ser encaminhado para os profissionais experientes, para o professor do Ensino Especial, para o psicólogo e para o médico que trabalharão em equipa.

De salientar que segundo a legislação portuguesa e o sistema da Educação Especial da Região Autónoma da Madeira, a identificação é feita através de um Modelo de Referência que após dar entrada nos serviços dos Centros de Apoio Psicopedagógicos, a equipa encarregue do caso tem 60 dias para avaliar o aluno. Desta forma, surge a importância de trabalhar de modo coordenado.

A identificação terá implicações na intervenção, ou seja, a intervenção adequada e eficaz depende do diagnóstico rigoroso e preciso.

Nielsen (1997) afirma que o diagnóstico da dislexia “assume extrema importância para que se possa determinar as dificuldades específicas apresentadas por um disléxico.” O mesmo autor defende que o diagnóstico deverá ser feito em primeiro lugar por um médico.

Outros autores (Torres e Fernández, 2001) fala-nos de uma avaliação estruturada, recomendando uma dupla avaliação neuropsicológica e linguística, onde os testes de avaliação incorporem vários factores: Lateralidade, percepção visuo-auditiva, a psicomotricidade, fonologia, a sintaxe e a semântica.

Então, como diagnosticar a dislexia?

Inicialmente pode ser feito de modo informal a identificação pelo professor de língua materna, do educador e mesmo pelos pais, que identificam os sinais de alerta no que diz

respeito à fala, leitura e escrita da criança. Identificado o problema de rendimento escolar ou sintomas isolados, que podem ser percebidos na escola ou mesmo em casa, deve-se procurar ajuda especializada. Posto isto, a identificação dos sinais de alerta da dislexia é o primeiro passo para o diagnóstico.

Uma equipa multidisciplinar, formada pelo Docente da Educação Especial, por psicólogo, fonoaudiólogo, psicomotricionista, neurologista etc, devem iniciar uma minuciosa investigação(Torres e Fernández, 2001). Essa mesma equipe deve ainda garantir uma maior abrangência do processo de avaliação, verificando a necessidade do parecer de outros profissionais, como neurologista, oftalmologista e outros, conforme o caso.

A equipe de profissionais deve verificar todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia, isto é, Avaliação Multidisciplinar e de exclusão .Outros factores deverão ser descartados, como deficit intelectual, disfunções ou deficiências auditivas e visuais, lesões cerebrais (congénitas ou adquiridas), desordens afectivas anteriores ao processo de fracasso escolar (com os constantes fracassos escolares o disléxico irá apresentar prejuízos emocionais, mas estes são consequência, não causa da dislexia), e outros distúrbios de aprendizagem, como: o deficit de atenção, a hiperactividade (ambos podem ocorrer juntas, é o DAAH – Deficit de Atenção e Aprendizagem com Hiperactividade).

Neste processo ainda é muito importante tomar o parecer da escola, dos pais e levantar o histórico familiar e de evolução do paciente. Essa avaliação não só identifica as causas das dificuldades apresentadas, assim como permite um encaminhamento adequado a cada caso, através de um relatório por escrito. É de extrema importância haver uma boa troca de informações, experiências e até sintonia dos procedimentos executados, entre profissional, escola e família.

Por último um diagnóstico mais preciso e rigoroso deve ser feito e confirmado por um Neurologista. Pois, a dislexia é um transtorno de origem neurológica que dificulta a aquisição da leitura, e consequentemente da escrita, trazendo prejuízos para o desempenho escolar, social, profissional e afectivo do sujeito disléxico

No caso da dislexia, o encaminhamento dever ser consoante a particularidades de cada caso o que permite que seja mais eficaz e mais proveitoso nos resultados, bem como terá ainda acesso a pareceres importantes para o caso. Conhecendo as causas das dificuldades e os potenciais do indivíduo, o profissional pode utilizar a linha que achar mais convergente. Os resultados irão aparecer de forma consistente e progressiva.

11. Intervenção

“Infelizmente não há xaropes que melhorem a capacidade da leitura.” (Antunes, p.56). Pois, não existem receitas para a dislexia, o que podemos traçar são orientações de intervenção, que exigem maior treino e envolvimento da criança.

Shaywitz (2006) sugere um trabalho que tenha como orientação o melhorar tanto quanto possível as deficiências fonológicas e recorrer às habilidades superiores do pensamento por meio das adaptações. Isto é importante porque enfatiza não apenas a dificuldade da leitura da criança, mas os seus pontos fortes. Quaisquer que sejam essas habilidades – capacidade de raciocinar, analisar, conceituar, ser criativo, ter empatia, visualizar, imaginar, ou pensar de maneira inovadora – é importante que sejam identificados, incentivados e que definam a criança.

A base do processo interventivo é assenta no conhecimento aprofundado das potencialidades, das dificuldades, das manifestações inerentes e do perfil do aluno com dislexia.

A intervenção deve ser programada, individualizada e constantemente revista.

A intervenção é feita por uma equipa

O objectivo da intervenção é, sem dúvida, colmatar as dificuldades das crianças na leitura, na escrita e nos pré-requisitos. A mesma deverá ter os seguintes pressupostos:

- Uma intervenção bem-sucedida depende de uma avaliação criteriosa e multidimensional
- Cada tipo de dislexia exige práticas terapêuticas específicas;
- Conhecer, apoiar e fomentar as potencialidades.
- A intervenção deve iniciar-se o mais cedo possível. Torres e Fernández (2001) apontam para os 4 a 6 anos.
- Aumentar a motivação e a autoconfiança durante toda a intervenção.
- A orientação aos pais e professores é parte imprescindível do programa de intervenção.

Educação multissensorial (Torres e Fernández, 2001) consiste em treinar a relação entre a fala e os símbolos visuais, através de modalidade visuais, auditivas e cinestésicas. Usando uma abordagem de ensino multissensoriais significa ajudar a criança a aprender através de mais de um dos sentidos. Maior parte do ensino nas escolas é feito usando a vista ou a audição (sensações visuais ou auditivas). visão da criança é utilizado na leitura de

informações, olhando para os diagramas ou imagens, ou ler o que está a bordo do professor. O sentido da audição é usado em ouvir o que o professor diz. Uma criança com dislexia pode enfrentar dificuldades com um ou ambos destes sentidos. A visão da criança pode ser afectado por dificuldades com o acompanhamento visual, processamento visual ou ver as palavras se tornam difusos ou se mover. A audição da criança pode ser satisfatório em um teste de audição, mas a memória auditiva ou do processamento auditivo pode ser fraco.

Quer como objectivo a prevenção ou a remediação, Torres e Fernández (2001) realçam também a intervenção psicomotora no aluno disléxico, através de exercícios de consolidação da lateralidade e do esquema corporal.

O Treino da consciência fonética começa por assegurar que as crianças sabem todas as letras e os sons. Os objectivos desta aprendizagem são, então, divididos em três secções;

- Aprendizagem dizendo.
- Identificar fonemas e ortografia.
- Reconhecendo letras e leitura.

Outro princípio prende-se com a atenção e com o clima emocional, uma vez que estes alunos podem viver estados de angústia, muitas vezes, suscitados pelo seu passado e, se o professor não detectar atempadamente esse conflito interno, poderá agravar o seu estado emocional; daí como sugestão apresentar-se o humor, como último princípio, para ajudar a combater o stress e relaxar nos momentos mais complicados.

11.1. Intervenção Precoce

O desenvolvimento das capacidades universais para aprender a ler e a escrever, sobretudo áreas básicas da aprendizagem (Maturidade perceptiva, auditiva, visual, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal, ritmo, linguagem, atenção, memória, motivação e auto-conceito) devem estar habilitadas na criança para se iniciar o processo complexo que é ler. Desta forma.: Helena Serra (2004), Celeste Lopes, (2008) e Vitor da Fonseca (1999) são unânimes nos seguintes aspectos.

- Desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do vocabulário - Contar e relatar, dramatizar , escutar e repetir;

- Desenvolvimento da percepção, discriminação e memória auditiva – reproduzir ritmos padronizados – tambores, apitos, palmas;
- Desenvolvimento da percepção, discriminação e memória visual – reconhecimento de forma geométricas, procurar diferenças entre duas figuras;
- Desenvolvimento psicomotor;
- Consolidação do esquema corporal: conhecimento do próprio corpo e do corpo dos outros;
- Consolidação da Lateralidade: Exercícios de precisão e força da mão, pé e olho predominante;
- Orientação espaço-temporal : realizar labirintos, construir simetrias, dizer os dias da semana;
- Consolidação do controlo visuo-perceptivo: Controlo da mão/olho através do picotar e cortar, treinando a preensão precisa e regulado com mais ou menos força.
- Treino da atenção e da memória visual através do desenho

A intervenção precoce deverá ser feita em Equipa: os pais, Educadores de Infância, psicomotricionista, terapêuticas e outros.

A identificação das crianças que estejam em situação de risco para a aquisição da leitura deve ser realizada precocemente, para haver uma intervenção adequada . O melhor é que a intervenção seja feita nos anos pré-escolares, pois os problemas de dificuldade na sintaxe expressiva e receptiva, quando solucionados até os 5 ou 6 anos, permitem melhores resultados na alfabetização A consciência fonológica (Snowling e Stackhouse 2004) , treinada com o conhecimento da correspondência letra e som acarreta resultados benéficos para o domínio da leitura e ortografia no caso de crianças disléxicas . É esta consciência fonológica que fará com que a criança, ao escrever palavras com letras simétricas (p, b, p, q), pense e repense sobre o processo da escrita alfabética.

Uma das consequências da falta de consciência fonológica é, na escrita formal, os alunos, “saltarem” grafemas. Quando trocas, omissões e substituições de fonemas/grafemas ocorrem no processo de formação lecto escrita, não temos dúvida de que a escola foi omissa

ou negligenciou um ensino fonológico eficaz da língua materna. A fala, porém, deveria ser, para a escola, a habilidade inicial, básica, ponto de partida, para um trabalho mais aprimorado na formação linguística das crianças.

A linguagem oral, a fala é dos meios de comunicação mais utilizados pelas crianças, desde as suas primeiras palavras. Na escola, a fala é subvalorizada como elemento de avaliação de aquisição de conhecimentos e como elemento de desenvolvimento pessoal e social do aluno.

12. Conclusão

O ler como processo cognitivo implica uma automatização dos circuitos neurológicos, que accionam a decodificação e a compreensão das palavras, podem ser treinados através de métodos pedagógicos adequados e eficazes. A identificação precoce, a precisão do diagnóstico e a intervenção adaptada é o caminho acertado para resolver as dificuldades dos alunos com dislexia.

Aproveitando a projecção implicada no conceito das Necessidades Educativas Especiais pode-se definir a dislexia da seguinte forma: a dislexia aplica-se aos indivíduos que, apresentando um potencial de inteligência normal ou superior à média, revelam dificuldades na leitura e na escrita, devido a utilizarem um mecanismo analítico no processo que envolve a linguagem verbal de origem neurobiológico e necessitam de um Ensino Especial.

A dislexia é um problema ao qual a Maria não tem qualquer culpa de o ter e a inerência, seja por factores genéticos, neurológico, psicológicos ou pedagógicos, justifica a ajuda dos serviços da Educação Especial. Assim sendo, a dislexia como Dificuldade de Aprendizagem Específica enquadra-se nas Necessidades Educativas Especiais permanentes está abrangida pelo decreto/lei 3/2008.

Por fim, além dos termos de dificuldade e de transtorno associados à dislexia, Davis no livro *O Dom da Dislexia* (1994) refere que a função mental que causa a dislexia acaba por ser um dom e enumera oito talentos básicos compartilhados pelos disléxicos:

1. São capazes de utilizar o seu dom mental para alterar ou criar percepções;
2. São altamente conscientes do meio que os rodeia.
3. São mais curiosos que a média.
4. Pensam principalmente em imagens, e não em palavras.
5. São altamente intuitivos e capazes de muitos “insights”.
6. Pensam e percebem de forma multidimensional;

7. Podem vivenciar o pensamento como realidade.
8. São capazes de criar imagens muito vividas.

CAPÍTULO III - O ESTUDO DE CASO – aprender, fazendo

III O ESTUDO DE CASO – aprender, fazendo

Neste capítulo realizaremos a caracterização do meio envolvente envolvente: Concelho, escola, turma e a aluna.

Tendo em conta as questões da investigação, os objectivos do estudo traçados e o sujeito alvo, optei pelo estudo de caso, partindo do pressuposto que este permite uma análise profunda e detalhada de situações particulares e possibilita a concentração num caso específico. A investigação decorre de uma forma sequencial, com início em fenómenos de carácter geral, baseados na leitura, observação, entrevistas e consulta de documentos, que nos permitiram conceber um corpus de conhecimento e delimitar o nosso objecto de estudo.

Procedeu-se primeiramente à caracterização da realidade educativa do aluno e o seu meio envolvente, procurando-se conhecer e perceber melhor o contexto em que ocorre todo o processo educativo. A fim de caracterizar a realidade educativa do aluno “ estudo caso”, recorreu-se à consulta de variados documentos escritos relacionados com a escola onde este estuda, com a turma onde está inserido e o meio envolvente.

A recolha e o levantamento da informação relativa à história compreensiva do aluno baseou-se na consulta do seu processo escolar individual e do seu processo no ensino especial, consulta do Director de Turma e respectivo dossier de turma, em diversos contactos, embora informais, com os docentes do Conselho de Turma, sobretudo com o Docente da Educação Especial, o professor de Língua Portuguesa e a Psicóloga da escola.

1. Caracterização do Meio

O Projecto Educativo engloba o ensino/aprendizagem da cidadania criativa e participativa que é da responsabilidade de todos. O meio onde a escola está inserida tem o papel de reunir vontades de modo a colaborar na vida da escola, envolvendo-se e implicando-se no Projecto da Escola.

1.1. Concelho de Santana

O Concelho de Santana fica localizado na costa norte da ilha da Madeira e dista cerca de 40 quilómetros do Funchal. Tendo por base os dados da Direcção Regional de Estatística da Madeira, o Concelho de Santana contava, em 2003, com pouco mais de 8 500 habitantes.

Em termos de Economia, a população subsiste essencialmente da agricultura e serviços. Por seu lado, a indústria e o comércio têm vindo a ganhar cada vez mais terreno neste concelho e proporcionado um maior desenvolvimento essencialmente ao nível do turismo. Uma série de eventos culturais realizados ao longo do ano dinamizam o concelho e proporcionam aos habitantes locais e visitantes momentos lúdico/culturais, que contribuem para a projecção e divulgação de determinados artigos e aspectos regionais que Santana oferece de uma forma *sui generis*.

Ao nível desportivo, Santana oferece um vasto leque de modalidades através dos seus clubes e associações, passando, por exemplo, pelo futebol, natação, badmington, atletismo, andebol, patinagem, hóquei, entre outras.

É de salientar o contributo imprescindível das diversas Casas do Povo do concelho para a dinamização cultural e social da população, nomeadamente com a realização de eventos variados e com a instituição de grupos culturais, sendo estes últimos os principais promotores e transmissores da cultura e tradições de cada freguesia.

Santana conta também com três filarmónicas, nomeadamente do Faial, Santana e Arco de São Jorge, que contribuem para a formação de jovens e para a dinamização de festas de carácter religioso e profano.

No âmbito social, Santana tem realizado alguns investimentos com a criação de serviços vocacionados para a terceira idade, como: refeições ao domicílio e lavandarias sociais, visto ser uns dos concelhos da região com um maior índice de envelhecimento. Têm sido feitos também esforços para a inclusão de famílias menos favorecidas, através da formação e criação de emprego. Apesar destas ofertas, a maioria dos jovens sente-se pouco motivada para aderir às mesmas. Não possuindo outras diversões reúnem-se, maioritariamente, em bares e cafés, tornando-se assim mais susceptíveis ao envolvimento em situações de risco.

1.2. Santana

Santana “ é uma das mais pitorescas e encantadoras paisagens de toda a Insula, disposta na sucessão de montanhas entre a agreste Cordilheira Central e o Mar do Norte, estendendo-se num planalto onde se encontram as habitações, algumas ainda em colmo como antigamente - as casas típicas de Santana”(<http://www.cm-santana.com/>).

A freguesia de Santana, criada a 2 de Junho de 1564, é actualmente sede de concelho de mesmo nome e localiza-se na costa norte da ilha da Madeira, aproximadamente a 400

metros de altitude e foi elevada à categoria de cidade em 1 de Janeiro de 2001, sendo a primeira cidade do século XXI.

Santana evidenciou-se das demais localidades nortenhas pela oferta das estâncias de veraneio, talvez por isso fosse a freguesia mais visitada por estrangeiros. O primeiro hotel que surgiu, Hotel Acciaoli, data de 1850. Daqui eram organizadas excursões pelas Queimadas, Caldeirão Verde, Pico Ruivo, etc Parque Florestal das Queimadas

2. Caracterização da Escola

A escola é como organização viva e profundamente inscrita nas sociedades disseminará sempre as circunstâncias sociais, económicas e culturais próprias a cada momento da evolução dessa sociedade (José Morgado, 1997). A escola como sistema vivo da sociedade deve estar mais aberta ao seu meio envolvente.

A escola compreende várias dimensões interligadas entre si que se adaptam e avançam como um conjunto, conforme as necessidades e as exigências dos tempos. Estas dimensões compreendem a eficiência e a coerência no trabalho solidário e cooperativo na escola: na organização de turmas, tendo em conta a heterogeneidade e potenciação da diferenças; na distribuição dos tempos lectivos; na adaptação dos docentes aos alunos; na gestão de equipamentos e recursos; na ligação com as várias instituições da comunidade; na relação da escola com o meio familiar; na clareza de apoios e complementos educativos adequados aos alunos; na definição de programas de formação e investigação. Uma escola envolvida no Projecto Educativo, no bem estar dos seus interveniente e no sucesso geral dos seus alunos.

Nas escola de 2º e 3º ciclos e secundárias O docente da Educação Especial deverá ter um papel preponderante na escola, devendo para isso ser conselheiro no Conselho da Comunidade Educativa, onde além de sensibilizar para a sua área poderá desenvolver contactos para a implementação de projectos de Formação de Pais e projectos para os seus alunos. A deverá ter papel activo no Conselho Pedagógico, onde deverá envolver-se nas medidas a tomar na escola tendo em conta as Necessidade Educativas Especiais dos alunos, tracejar de uma escola cada vez mais inclusiva.

A chegada de um aluno com Necessidades Educativas Especiais a uma escola, permite-nos observar a escola “ como estrutura viva” a movimentar-se nas suas componentes. Como exemplificação, constatamos um caso de um aluno que por determinadas circunstâncias começou a utilizar uma cadeira de rodas e de modo a dar resposta às novas necessidade do aluno a escola mobilizou-se e transformou-se. Neste caso a escola teve de

eliminar as barreiras arquitectónicas, envolveu uma instituição do meio para transportar o aluno, reforçou a ligação afectiva com a família, diversificou os apoios pedagógicos através da psicologia e da educação especial, definiu acções de formação sobre a problemática do aluno, promoveu uma cultura de solidariedade e cooperação entre docentes e não docentes, reforçou o grupo/turma, embora não fosse necessário reorganizar a mesma.

2.1. Designação

Designação: Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

2.2. Historial

A Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, localizada na freguesia de Santana, concelho de Santana, foi criada, pela portaria nº 118/81, a 24 de Setembro de 1981.

2.3. Instalações

Espaços Exteriores	Jardins Parque de Estacionamento Campo Polivalente Pavilhão Desportivo Piscina
Espaços Interiores	(divisão em 4 pavilhões) Salas de aula Biblioteca Sala de Recursos Refeitório Reprografia

(As Instalações estão concebidas para acolher alunos com deficiências motoras, havendo rampas de acessibilidades.)	<p>Bar de alunos</p> <p>Bar de professores</p> <p>Gabinete de trabalho para os grupos disciplinares</p> <p>Sala de sessões</p> <p>Sala de professores</p> <p>Sala de computadores</p> <p>Gabinete da Psicologia</p> <p>Gabinete da Educação Especial</p>
--	--

2.4. Comunidade Educativa

Discentes	
Cursos	<p>Básico</p> <p>Secundário</p> <p>Profissionalizantes (Turismo, Empregado de Mesa e Jardinagem.</p>
Número total de alunos	659
Distribuição dos alunos por ciclo	<p>2º ciclo – Ensino Básico Regular - 137</p> <p>2º Ciclo – Percursos Curriculares Alternativo - 21</p> <p>3º ciclo – Ensino Básico Regular – 200</p> <p>3º Ciclo – Percursos Curriculares Alternativo – 24</p> <p>CEF tipo 2 – Curso de Educação e Formação – 36</p>

	CEF tipo 5 - 19
	Ensino Secundário - 164
	Curso Profissional – 33
	Ensino Recorrente – 26

Os alunos estão representados pela Associação de Estudantes.

Pessoal Docente	
Número de Professores	
Vínculo	P.Q.N.D P.Q.Z.P Contratados Outros

Pessoal Não Docente	
Auxiliar de Acção Educativa	24
Técnicos Superiores	Psicólogo 1 Auxiliares Técnicos 2 Técnico de Informática 1 Técnico Auxiliar de Biblioteca, Arquivo e Documentação 1

Assistentes Administrativos	8
Outros	Telefonista 1 Jardineiro 1

Encarregados de Educação
Associação de Pais

2.5. Horário de Funcionamento

Manhã	Das 8:20 até às 13:20
Tarde	Das 13: 25 até às 18:20
Noite	Das 19:10 até às 23:20

2.6. Clubes

Clube Itinerários Ambientais
Clube de Dança
Clube de Malabarismo
Clube de Fotografia
Clube Europeu
Clube da Alimentação Saudável
Clube de Jornalismo

Baú da Leitura
Agente x

Em relação aos alunos com dislexia, o grande desafio da escola é fazer com que possa desenvolver seu potencial (que é muito grande: inteligência, criatividade, memória verbal), evitando que se estabeleçam cicatrizes emocionais que podem atrapalhar suas vidas profissional, social, afectiva e familiar. Caberia à escola perceber estas singularidades levando o aluno a perceber-se como sujeito, possibilitando o reencontro com o conhecimento, através de experiências com situações de sucesso que serão significativas para a regulação de sua auto-estima, usando alternativas metodológicas que partam dos aspectos positivos de seu desenvolvimento.

3. Caracterização do Grupo/turma

Jacinto Jardim no Método da Animação – Manuel do Formador (2002) define o grupo como um conjunto dinâmico constituído por um número reduzido de pessoas que se sentem mutuamente interdependentes na criação de uma plataforma relacional e nos objectivos a atingir. A turma é o *habitante natural* por excelência da escola inclusiva, ou seja, a classe regular de uma escola regular como local ideal para as aprendizagens do aluno com NEE (Miranda Correia, 2006). Assim, quer na avaliação do aluno, quer na intervenção o docente da educação especial deverá estudar a turma onde o aluno está inserido.

3.1. Constituição

A turma do 6º1, onde está inserido o aluno em estudo, é constituída por 26 alunos, dos quais 13 são raparigas e 13 são rapazes. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 10 e os 13 anos. De salientar que a grande maioria (19 alunos) dos alunos tem 11 anos.

3.2. Horário da Turma

A turma é do turno da manhã, tendo apenas as disciplinas de Educação Visual e tecnológica de tarde. A turma tem a grande maioria das aulas na sala sete do segundo pavilhão.

3.3. Situação dos Pais

Média de idade do Pai:

Dos 30 aos 35	15%
Dos 35 aos 40	42%
Dos 41 aos 50	35%
Mais de 50 %	8%

Média de idade da mãe:

Dos 30 aos 35	19%
Dos 35 aos 40	45%
Dos 41 aos 50	35%
Mais de 50 %	0%

A maioria dos pais e mães situa-se entre os 35 e os 54 anos, sendo a média mais alta das mães dos 36 aos 40 anos. Na idade dos pais a média mais alta situa-se entre os 41 e os 50 anos. Apesar da idade dos pais não ser de uma geração nova, constata-se que, quanto às habilitações literárias, predominam nos dois géneros o quarto ano de escolaridade. No entanto, verifica-se que o grau de escolaridade das mães é superior ao dos pais. É de salientar que apesar dos níveis de ensino dos pais revelados pelos alunos, muitos deles desconhecem as habilitações dos mesmos, o que denota uma falta de diálogo e traça de vivências entre pais e filhos.

Alguns alunos têm o privilégio da companhia da mãe nas responsabilidades perante a escola, pois a maior fatia das mães não exerce funções fora de casa. As restantes mães exercem funções na área da agricultura, comércio, educação e turismo. Quanto aos pais, a profissão predominante está relacionada com a construção civil, seguindo-se a agricultura. Em minoria temos profissões dos pais, tais como: engenheiro, motorista, mecânico, empregado de hotelaria, reformados.

A grande maioria do agregado familiar é constituída por dois filhos, por isso predominam as famílias pouco numerosas, com excepção de uma que tem mais de quatro filhos. A grande percentagem dos pais vivem juntos (92%).

3.4. Situação dos alunos.

Percurso Escolar	Sim	não
Frequência do Ensino Pré-Escolar	81%	19%
Retenção	23%	77%
Estudo diário	85%	15%
Estudo em casa	92%	8%
Ajuda no estudo	73%	27%
Apoio Pedagógico Acrescido	19%	81%
Negativas no ano anterior	23%	77%
Faltas disciplinares	8%	92%

A maioria dos alunos do 6º1 frequentou o ensino pré-escolar. Existem quatro repetentes. Os alunos estudam todos os dias, mas não referem o tempo dedicado ao estudo.

Os alunos quando questionados sobre as razões que os levaram a preferir esta escola responderam que : “ porque tem secundário, é grande, é boa, fica perto de casa e tem professores fixes”. Quanto às dificuldades de aprendizagem sentidas, os alunos acham que o insucesso escolar deve-se a vários factores: “ falhas na compreensão da linguagem dos professores, falta de hábitos e métodos de trabalho, falta de oportunidades para esclarecer dúvidas, falta de concentração e esquecimento, os conteúdos são difíceis, a indisciplina na sala de aula, desinteresse pela disciplina e a antipatia do professor”.

Os alunos do 6º1 iniciam as suas horas de sono entre as 21 horas e as 22 horas. Quase todos os alunos tomam o pequeno-almoço antes de saírem de casa e tomam o almoço na escola.

A maioria dos alunos considera que as matérias a estudar são interessantes e estão ligadas à vida. Para o professor, os alunos atribuem as qualidades de compreensivo, simpático e amigo e referem que devem evitar serem injustos, antipáticos e indiferentes. Ser atento, simpático e sincero são as qualidades atribuídas aos alunos. Nos defeitos são: timidez, distração e insolência. Para a maioria dos alunos, a escola é um local onde se trabalha e aprende. Para um aluno a escola é um local onde se passa o tempo.

Alunos	Nascidos no Estrangeiro	Educação Especial
Nº	1	2

3.5. Actividades de Remediação/Enriquecimento

Na Escola

Alunos	Dança	Desporto escolar				
Nº	3	4				

Apoio Pedagógico Acrescido

Alunos	Língua Portuguesa	Inglês	Matemática
Nº	12	8	12

É de notar que dois alunos que frequentam o Ensino Especial, também têm como actividades complementares os três Apoios Pedagógicos Acrescidos referidos na anterior tabela, tornando as cargas horárias bastante carregadas.

3.6. Deficiências Educativas da Turma

Dificuldades da Turma	Estratégias Comuns
- Cooperação em tarefas e projectos comuns;	Na Sala de Aula

<p>- Intervenção adequada;</p> <p>Realização da actividades de forma autónoma, responsável e criativa;</p> <p>Uso correcto da Língua Portuguesa;</p> <p>Criação de hábitos de trabalho em casa.</p>	<p>Trabalho de Pares;</p> <p>Solicitar a participação dos alunos que respeitem as regras de Participação;</p> <p>Promoção da comunicação oral e escrita;</p> <p>Apelar com frequência ao cumprimento das normas de conduta e às regras de funcionamento da aula;</p> <p>Apelar à persistência no trabalho e no esforço.</p>
	<p>Fora da Sala de Aula</p> <p>Frequência dos Apoios Pedagógicos Acrescidos;</p> <p>Frequência de clubes e projectos;</p> <p>Elaboração e cumprimento de horários de estudo;</p> <p>Realização dos trabalhos de casa</p> <p>Frequência do estudo diário;</p> <p>Verificação do material necessário para a aula.</p>
	<p>Encarregado de Educação</p> <p>Estimular o aluno a participar nas actividades da escola;</p> <p>Verificar o cumprimento do horário de estudo;</p> <p>Verificar semanalmente o caderno diário e</p>

	a caderneta do aluno; Dialogar com o aluno sobre os progressos obtidos e dificuldades sentidas; Contactar a directora de turma.
--	---

A turma 6^o1 da escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral parece-nos uma turma equilibrada, pelo facto de incorporar o mesmo número de alunos no masculino e no feminino e por ter uma média de idades de 11 anos. No entanto, é de salientar a carga de horário é elevada para os alunos com dificuldades de aprendizagem. A Maria com o apoio da educação especial e os restantes apoios escolares fica com o dia bastante preenchido.

4. Caracterização do Aluno

José Morgado (1997) refere que para percebermos o aluno, além dos dados pessoais, características individuais e necessidades, temos que perceber o modo como aprendem, o seu processo de estudo e forma como se relaciona com os outros. É necessário, também, perceber as suas competências e valorizá-las. O aluno é um sujeito que sente emoções, e vive imerso em relações com um universo subjectivo e objectivo, possuindo uma capacidade intelectual que lhe confere organizar e interpretar estas relações com o mundo externo e interno. Assim, dentre as funções de analisar e promover o desenvolvimento da cognição do aluno e a mediação do conhecimento, a escola não pode perder a noção de totalidade que compõe a formação do aluno enquanto sujeito, e que este é muito mais do que meramente um aparelho cognitivo.

4.1. Identificação

Identificação
Nome: Maria ¹

¹ Nome fictício

Data de Nascimento: 15/07/1999	Nº de processo	Ano/Turma 6º1
A Maria tem como profissão desejada Educadora de Infância. No que diz respeito ao estudo em casa, a aluna estuda no seu quarto com a ajuda da mãe. A Maria tem por costume deitar-se às dez horas e trinta minutos, dormindo assim uma média de nove horas por dia. O pequeno-almoço é tomado em casa e a deslocação para a escola é feita de autocarro, com a duração de trinta minutos. Em termos de tempos livres, a aluna assinalou as seguintes actividades: ver telenovelas, praticar desportos, navegar na internet, ouvir música e ajudar em casa.		
Escola: Escola B.S. Bispo D. Manuel Ferreira Cabral		Ano lectivo: 2010/2011

4.2. Caracterização

Caracterização	
Situação Familiar	A aluna vive com os pais e o irmão mais velho, aparentemente num meio familiar estável em termos emocionais, mas com grandes dificuldades económicas. O agregado familiar vive da agricultura. A mãe, Encarregada de Educação, tem o 4º ano de escolaridade e exerce a profissão de empregada doméstica. O pai apresenta como profissão agricultor e frequentou a escola até ao 4º ano.
Situação Escolar	A Maria frequentou o pré-escolar no ano lectivo de 2003/2004, na EB1/PE de Santana, apenas um ano. De acordo com a avaliação final, a Maria era uma criança meiga e um pouco tímida que estabelecia um bom relacionamento com os colegas e adultos. Na área psicomotora revelava dificuldades na coordenação motora postural. Em relação à motricidade fina, apresentava dificuldades, pintava fora dos contornos, recortava sobre linhas curvas e sinuosas. Na expressão gráfica revelava algumas dificuldades na estruturação do espaço. No plano não tinha adquirido as noções espacio-temporais básicas. Na área da linguagem, a Maria não

	<p>tinha boa compreensão da linguagem receptiva. Na linguagem expressiva era uma criança que possuía um vocabulário pobre. Na área cognitiva, a aluna tinha um ritmo lento. No entanto era uma criança interessada e concentrada na actividade que estava a realizar, concluindo assim as actividades.</p> <p>Revelava dificuldades na execução de actividades que envolviam a percepção espaço-temporal, discriminação auditiva, cópia do nome e números até dez. Na área da socialização tinha um bom relacionamento com colegas e adultos.</p> <p>No ano lectivo 2004/2005 frequentou o 1º ano de escolaridade. De acordo com a informação dada, a Maria era uma aluna bem comportada, mantinha boas relações com os seus pares e adultos. Demonstrava pouca confiança em si própria, solicitando frequentemente a ajuda do adulto. Era uma aluna pouco expressiva e pouco faladora, com dificuldade em relatar acontecimentos com princípio, meio e fim, bem como em exprimir as suas ideias e pensamentos. Tinha também dificuldades na memorização de conhecimentos e ao longo do ano lectivo não realizou progressos na sua capacidade de adquirir competências. Tinha também dificuldades na sua orientação espaço/temporal, tendo realizado alguns progressos nesta área.</p> <p>Em 2005/2006, frequentou o 1º ano de escolaridade pela 2ª vez. Constatou-se que a Maria tinha ultrapassado as suas dificuldades pois acompanhava o programa nacional de ensino. No final do período, a Maria demonstrou progressos nas suas aquisições linguísticas e pedagógicas. Demonstrou ter mais confiança em si própria e modificou a sua atitude para com o processo ensino/aprendizagem, tendo-se valorizado uma maior valorização pessoal, deveria continuar a empenhar-se. Conseguiu atingir as competências mínimas do seu nível de ensino com as várias estratégias utilizadas na tentativa de melhorar o seu desempenho.</p> <p>No ano 2006/2007, a Maria frequentava o 2º ano de escolaridade. De acordo com os relatórios de avaliação pedagógica, na área de Língua Portuguesa, a aluna revelou alguns progressos. Já escrevia pequenos</p>
--	--

	<p>textos com ajuda na organização das ideias e lia com um pouco mais de autonomia. Precisava de melhorar a escrita pois continuava a dar muitos erros ortográficos, bem como treinar a leitura de modo a ler de uma forma mais fluente. Relativamente à oralidade, a aluna gostava muito de conversar, revelando-se em determinadas actividades bastante apática e fechada necessitando de bastante estímulo do adulto para dialogar. Interpretava os textos que lia ou que lhe eram lidos com relativa facilidade. Sabia recontar uma história e identificava as personagens da mesma. Na área da Matemática, a aluna conseguia efectuar sem dificuldade operações aritméticas. Sabia contar até 1000 de cem em cem e de dez em dez. Fazia a leitura de números e escrita por extenso com a ajuda de um pequeno cartaz. Revelava dificuldades na resolução de situações problemáticas bem como na realização que envolvam algum raciocínio.</p> <p>A Maria continuava a ser uma aluna interessada e trabalhadora, mas revelava dificuldades em algumas áreas. Assim o apoio individualizado e a utilização de estratégias de ensino diversificadas seriam importantes no percurso escolar da aluna.</p> <p>Em 2007/2008 frequenta o 3º ano de escolaridade. De acordo com o relatório de avaliação, na área de Língua Portuguesa (aperfeiçoamento da leitura, interpretação e produção de textos), a Maria tinha revelado evoluções, mais concretamente na produção escrita e funcionamento da língua, conteúdos mais trabalhados nas sessões de apoio. Lia razoavelmente textos e respondia a questionários ou fichas de trabalho relacionadas com o mesmo. Contudo, quando lhe era solicitada a produção de textos, continuava com algumas limitações e a solicitar ajuda. Tinha dificuldade em organizar as ideias e em estruturar um texto. Expressava-se por iniciativa própria, resumia experiências vividas/inventadas, descrevia pessoas, objectos e gravuras com ajuda. Interpretava e retia informações a partir de enunciados orais (recado, aviso), colocava questões/dúvidas e expressava-se quando solicitada. Persistiam algumas dificuldades tais como pontos de vista, formas de pensar; escrever frases correctamente</p>
--	---

	<p>(continuava a dar erros ortográficos); produzir textos (de forma mais autónoma e na organização das ideias). Na área de Matemática, a Maria efectuava operações de somar (com transporte) e subtrair (com empréstimo) e operações de multiplicar com um algarismo; efectuava operações de dividir com ajuda; escrevia e lia números; calculava o dobro, o triplo e o quadruplo. Persistiam dificuldades na memorização de algumas tabuadas, resolução de situações problemáticas e pratica de cálculo mental. No geral, a aluna continuava a ser esforçada e dedicada nas sessões de apoio, distraíndo-se com alguma facilidade, perturbando a sua aprendizagem. Devia esforçar-se para estar mais atenta e continuar a trabalhar para conseguir minorar as dificuldades que revelava em algumas áreas. O apoio individualizado e a utilização de estratégias de ensino diversificadas seriam importantes no percurso escolar da aluna. Transita para o 4º ano..</p> <p>Em 2008/2009 frequentou o 4º ano de escolaridade. Continua a ser uma aluna interessada e trabalhadora, embora precise de ajuda/orientação nas tarefas propostas. Lê razoavelmente e responde a questionários ou fichas de trabalho relacionadas com o mesmo. Tem dificuldades na produção de textos. Exprime-se por iniciativa própria. Sabe o mecanismo das tabuadas. Necessita de ajuda na resolução de situações problemáticas.</p> <p>Em 2009/2010 frequenta o 5º ano de escolaridade numa turma regular. Continua a ser uma aluna interessada e trabalhadora, embora precise de ajuda/orientação nas tarefas propostas. Lê razoavelmente e responde a questionários ou fichas de trabalho relacionadas com o mesmo. Tem dificuldades na produção de textos, apresenta erros de ortografia. Exprime-se por iniciativa própria.</p> <p>Em 2010/2011 frequenta o 6º ano de escolaridade numa turma regular. Continua a ser uma aluna interessada e trabalhadora, embora precise de ajuda/orientação nas tarefas propostas. A aluna revela dificuldades na Língua Portuguesa e na Matemática.</p>
--	---

CAPÍTULO IV - PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

IV PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Identificar para intervir

Sendo a intervenção de cariz pedagógica, técnica e específica, devemos ter em conta em primeiro lugar que estamos perante um ser humano, a individuo que tem uma história de desenvolvimento, uma família, tem os seus gostos, as suas fraquezas e os seus talentos, o seu ritmo de aprendizagem, está inserida numa turma com um determinado grupo de amigos, tem momentos de alegria e momentos de felicidade.

Na investigação realizada no capítulo II , encontrámos vários factores de consenso que poderiam servir como regras gerais na intervenção pedagógica por parte dos docentes da educação especial e outros intervenientes: uma identificação rigorosa para uma intervenção adequada, a intervenção quando mais cedo melhor, cada caso é um caso pois não existe receitas , o importante é programar, a intervenção é multidimensional e pluridisciplinar, pois todos devem colaborar e é sempre possível melhorar nem que seja minimizando.

Há que assinalar que a identificação do problema só se justifica quando se segue a intervenção. O processo de avaliação não tem como objectivo a rotulagem do aluno como disléxico. Ao longo do acompanhamento do aluno devemos de ter a preocupação de não cair no erro de carimbar negativamente o aluno de disléxico, perante os colegas e toda a comunidade educativa. Muitas vezes os alunos com apoio da Educação Especial poderão ser discriminados e apontados como “deficientes”.

Quer na dislexia, quer em outras Necessidades Educativas Especiais , não podemos encaixar a mesma luva para todos os casos, ou seja, não existe receita que se aplica aos alunos disléxicos. Pois, na dislexia existem várias teorias explicativas, existem vários tipos de dislexia, existe um quadro de disléxicos heterogéneos. Na intervenção com os alunos disléxicos cada um é diferente e a adequação de estratégias e actividades passa muito por entender o individuo como ser que tem uma história de desenvolvimento única e que a sua maneira de aprender é diferente.

Na Educação Especial, antes da intervenção é necessário haver uma análise profunda das capacidades e das dificuldades do aluno e consequentemente uma planificação adequada e contínua. A planificação delineada para a Maria, poderá também sofrer alterações e reajustamentos tendo em conta os objectivos traçados.

Os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem em relação à Maria são: a Maria, família, professores do Conselho de Turma, Auxiliares de Acção Educativa, os colegas de turma, os membros do Conselho executivo, o professor da Educação Especial e demais intervenientes. Se queremos uma escola para todos, inclusiva, também queremos uma escola onde todos participem cooperativamente. De referir que muito do trabalho com os alunos, implica um esforço, um treino contínuo por parte de quem está interessado em ultrapassar as suas dificuldades.

Por último, é de referir que a intervenção proposta não é estanque, ou seja, transborda a reeducação da dislexia. Assim, muitos das actividades e fichas propostas além de apresentarem como objectivo o colmatar uma dificuldade específica da aluna, podem também servir para outras, por exemplo: uma ficha de trabalho para treinar a discriminação visual, servirá também para praticar a atenção/concentração.

1. Identificação

1.1. A aluna

A aluna Maria do 6º ano de escolaridades, turma 1, com 11 anos. Neste momento é acompanhada pela professora do Ensino Especial, tendo Apoio Pedagógico Acrescido às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. No entanto, continua a revelar dificuldades de aprendizagem nestas mesmas áreas.

No que concerne ao Decreto/lei 3/2000, a Maria beneficia das seguintes medidas educativas:

1. Apoio Pedagógico Personalizado:

a) Reforço das estratégias já utilizadas na turma aos níveis da organização e do espaço da sala de aula, das actividades, da avaliação e da planificação

b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos

leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2. Adequação no processo de avaliação

a) Desvalorização de erros decorrentes do problema da dislexia (avaliar mais pelo que pretende dizer do que pelo modo como o faz);

- b) Leitura em voz alta da informação escrita (nos testes escritos o professor deve ler cada pergunta individualmente para o aluno responder em seguida);
- c) Mais tempo para a realização de trabalhos escritos;
- d) Valorização da oralidade

1.2. Áreas Fortes

A Maria tem como áreas fortes: pontualidade, assiduidade, bom comportamento, empenho, autonomia, inter-ajuda e criatividade.

1.3. Áreas Fracas

a) Ao nível da psicomotricidade e das percepções a aluna revela as seguintes dificuldades

- Dificuldades de atenção e concentração;
- Falta de organização de materiais;
- Dificuldades de processamento auditivo;
- Dificuldades de orientação espacial e temporal;
- Lateralidade mal definida;
- Utilização persistente dos dedos ou marcas no papel para fazer cálculos simples;

b) Leitura

A aluna apresenta uma leitura muito deficitária e arritmada, manifesta muitos inéxitos na pontuação, em algumas omissões, com tendência para suprimir um ou mais sons, palavras, ou frases, nas inversões – tendência para mudar a ordem das letras na sílaba ou da sílaba nas palavras - , nas adições – tendência para acrescentar um ou mais sons, palavras ou frases e nas substituições tem a tendência para substituir sons ou palavras. A aluna lê de uma forma expressiva, apesar de nem sempre respeitar a pontuação. Hesitante em algumas palavras, utiliza o processo de auto-correcção à medida que vai lendo. Tem dificuldade na acentuação das palavras, o que por vezes lhe altera a compreensão imediata do que lê. O seu processo de leitura é mais lento do que o da maioria dos alunos da sua idade e torna-se ainda mais lento e hesitante quando o texto aborda um novo tema.

c) Escrita

Na escrita, a Maria manifesta muitas dificuldades nomeadamente na ortografia e a sua caligrafia é muito angulosa. No ditado apresenta muitos erros, apresentando troca de sílabas e letras. A aluna faz a concordância morfo-sintáctica muito limitada e escreve com omissões e adições. Apresenta uma construção de texto muito deficitária, apresenta uma sequência lógica e um vocabulário pobre e não pontua correctamente os textos. Mostra ainda dificuldades em completar textos, organizar e estruturar ideias.

Apresenta vários tipos de erro ortográfico:

- omissão de **r** e **l** em grupos consonânticos **tr, cr, fr, cl** e/ou **fl**
- omissão da letra **u** em **ou**
- troca de letras **i / e, o / u, j / g, s / z, v / b, q / c, b / d**
- troca de **nh** com **lh**
- alterações ou erros provenientes da possibilidade de múltiplas representações de **s,ss,c,ç**
- erros que envolvem o fonema **j** que devendo ser representado pelas letras **j** ou **g** aparece muitas vezes escrito com **ch**
- falta de acentuação na maioria das palavras
- falta de uso de letras maiúsculas
- falta ou uso incorrecto da pontuação

c) Linguagem compreensiva

As dificuldades na linguagem compreensiva revelam-se em diversos aspectos: a recontar e compreender histórias, ouvidas e lidas; em dar sinónimos de palavras simples. Tem dificuldades em manter um diálogo, executar ordens complexas, distinguir personagens e secundárias de um texto, tipos e formas de frase e formar áreas vocabulares.

d) Linguagem expressiva

Ao nível da linguagem expressiva, a aluna mostra alguma dificuldade na descrição de gravuras com pormenor, na narração de vivências do dia-a-dia e na formação de frases a partir de palavras dadas. Evidência ainda dificuldades em transmitir recados simples e em articular algumas palavras.

e) Matemática

Na matemática, a Maria apresenta dificuldades nas operações de divisão e multiplicação e na resolução de problemas matemáticos que envolvem a abstracção.

2. Objectivos Gerais

Toda a intervenção deverá ser baseada nos centros de interesse da criança e nas suas necessidades específicas, para que se crie um envolvimento de confiança e de interesse que potencie a motivação e a significação das aprendizagens.

Deste modo, de acordo com os resultados da avaliação realizada e o perfil da aluna traçado, apresentamos algumas propostas que, a nível interventivo, nos parecem pertinentes e que pensamos adequarem-se às suas necessidades educativas da Maria. Sendo assim, passamos a referir as áreas a desenvolver, os objectivos da intervenção.

- Desenvolver a lateralidade;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Potenciar a memória auditiva;
- Discriminar os conceitos de tempo;
- Aprender a linguagem e usá-la de forma compreensiva;
- Adquirir e desenvolver a capacidade de leitura;
- Automatizar do processo de decifração;
- Dominar os mecanismos básicos de extracção de significado de material escrito;
- Ter a capacidade para preservar na leitura de um texto;
- Adquirir e desenvolver a capacidade de escrita;
- Usar a capacidade de escrita como meio de comunicação;
- Dominar das técnicas instrumentais da escrita;
- Capacidade de produzir textos com diferentes objectivos comunicativos;

- Domínio as técnicas básicas de organização textual;
- Ter a capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita;

2.1. Contexto Comunidade Educativa

A intervenção na dislexia, além de um trabalho específico com o aluno e de cooperação com todos os intervenientes, exige também um trabalho de informação e de sensibilização. Conforme fomos avançando e aprofundando este trabalho, mais emergia a grande importância de formar educadores e professores para a área da dislexia, pelo facto da mesma mexer com os mecanismos da leitura e da escrita, pois perceber a dislexia é perceber as bases da aprendizagem e entender que nem todos os alunos lêem da mesma maneira. Perceber as dificuldades dos alunos disléxicos é entender os pré-requisitos da linguagem. É no fundo aprender como se aprende.

É fundamental que o docente da educação especial nas escolas tenha lugar assente nos órgãos de decisão e opinião pedagógica como o Conselho Pedagógico e o Conselho de Comunidade Educativa, de modo a que desempenhe um papel de consultor e defensor de pedagogias inclusivas e esclarecedor das necessidades educativas especiais dos alunos que pertencem à educação especial.

A escola tem meios humanos e mecanismos legislativos para implementar a escola inclusiva e especificamente colmatar as dificuldades específicas de alunos disléxicos, faltando na nossa opinião formação de docentes nas áreas das Necessidades Educativas Especiais. De forma a colmatar as dificuldades que os professores apresentam em lidar com alunos disléxicos apresentámos uma proposta de Formação de Docentes.

2.1.1 Formação de Docentes

A escola do século XXI exige que os professores redimensionem os seus conhecimentos e saberes de modo a poderem intervirem dinâmica e activamente junto de uma população discente marcada pela heterogeneidade e pela diversidade. A meta de uma escola de sucesso para todos implica que os intervenientes na escola entendam a realidade das dificuldades de aprendizagem, na perspectiva que todos os alunos são diferentes.

Com a formação em Necessidades Educativas Especiais, Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Dislexia, pretende-se conduzir os formandos à análise e reflexão

de temáticas subjacentes à escola Inclusiva e ao processo educativo, dimensões em que o papel do professor se assume como determinante, requerendo um dinamismo e uma actualização sempre renovada.

Tema: NEE-DAE-Dislexia

Destinatários: educadores de infância, professores do primeiro ciclo e docentes de língua portuguesa.

Objectivos:

- Possibilitar informação e actividades que favoreçam a aquisição de conhecimentos e competências, no âmbito da diversificação das ofertas educativas, de forma a assegurar que todos os alunos possam desenvolver e estruturantes;
- Sensibilizar para a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas;
- Detectar sinais de alerta de dislexias;
- Saber encaminhar os alunos para diagnósticos;
- Adequar respostas educativas às necessidades dos alunos;
- Ajudar os professores a perceber todo o processo da leitura e da escrita;
- Saber identificar os principais sintomas e critérios de diagnóstico da dislexia;
- Conhecer e aplicar estratégias de intervenção reeducativa;
- Permitir uma melhor afectação de meios e recursos que possibilitem a adopção de estratégias e a realização de actividade que promovam o sucesso dos alunos disléxicos.

Programa

1. Escola Inclusiva – Enquadramento histórico-legislativo.
 - a) Declaração de Salamanca;

- b) Declaração de Madrid;
- c) Decreto-Lei nº3/2008;
- d) Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M;
- e) Necessidades Educativas Especiais;
- f) Dificuldades de Aprendizagem Específicas;

2. Dislexia I - Conceitos

- a) Definição
- b) Causas/factores
- c) Tipos de dislexia
- d) Sinais de alerta
- e) Disgrafia, disortografia e discalculia
- f) Consequências

3. Dislexia II - Práticas

- a) Prevenção
- b) Avaliação
- c) Diagnóstico
- d) Intervenção

Metodologias

- Exposição teórica
- Análise de documentos
- Troca de experiência em pequeno e grande grupo
- Construção de materiais
- Reflexão individual e em grupo
- Debates
- Simulações

Avaliação

Trabalho escrito

2.2. Contexto Familiar

A continuidade do trabalho desenvolvido na escola em contexto familiar é importante para a consolidação dos objectivos traçados no PEI. O trabalho junto da família consiste em estimular o Encarregado de Educação a acompanhar a Maria em todo o seu processo educativo e proporcionar à mesma tempo e ambiente de estudo adequados.

- Promover a auto-estima
- Enaltecer os aspectos que o aluno desempenha com sucesso, elogiando-o e encorajando-o;
- Fomentar o intercâmbio de informação entre a família e a escola (uso regular da caderneta escolar);
- Promover hábitos de estudo;
- Acompanhar a aluna na realização dos seus trabalhos de casa;
- Proporcionar períodos de tempo destinados ao diálogo e ao convívio familiar;
- Promover hábitos de leitura.

2.3. Contexto de Sala de Aula

A aluna beneficia de 90 minutos de apoio do professor da Educação Especial na sala de aula de Língua Portuguesa sob a forma de ensino cooperativo numa partilha de práticas de intervenção pedagógica. Meio privilegiado para ajudar a aluna nos seus exercícios e de contactar *in loco* o oscilar dos objectivos:

- Persistir na importância de um estudo assíduo e contínuo;
- Promover os métodos de organização e estudo;
- Apoiar a aluna de forma individualizada, nomeadamente, em momentos de avaliação ou aquando da abordagem de novos conteúdos programáticos;
- Proceder a adaptações curriculares e/ou diferenciação de estratégias de ensino , sempre que se revelem mais ajustadas ao processo educativo da aluna.
- Sentar a aluna na carteira da frente (para que o professor possa monitorar a sua atenção), longe da janela e ter ao lado um colega com boa capacidade de concentração.

Como tem dificuldade na escrita, poderá ser um estímulo e uma grande ajuda a utilização do computador.

As actividades de iniciação da leitura e da escrita devem ser agradáveis, motivantes e revestidas de um carácter lúdico, informal e vivencial: dramatização, experiências e jogos, relato de histórias, relatos da sua vida quotidiana, ouvir histórias.

Os trabalhos de casa podem ser a hora da frustração/angústia, contudo o professor deve saber transformá-los num tempo de sucesso pessoal; portanto, deverá saber adequar estes trabalhos às capacidades do aluno e aos objectivos que pretende com ele atingir. Todos estes trabalhos deverão ser bem avaliados – considerando o esforço envolvido e as competências reveladas – e devem ser arquivados. Os trabalhos de casa, escritos, devem ser curtos. Poderá substituir o trabalho escrito por gravação.

Quando estiver a trabalhar só deve ter em cima da mesa o material necessário (lápiz e papel), retirando de cima da mesa material que a possa distrair.

Lembrar-se que o aluno disléxico é um aluno que aprende, embora de uma forma diferente. A avaliação destes alunos deve contemplar todas as áreas, pelo que o professor não pode limitar-se a classificar aquilo que está certo, num estilo tradicional. É preciso valorizar o esforço e mesmo o erro, pois não estar certo não equivale a não trabalhar e não pensar.

O Apoio Pedagógico Personalizado dentro da sala de aula implica por vezes estratégias de motivação e implica uma atenção especial à Maria:

- Desenvolver-lhe a auto-estima, o auto-conceito, mediante o êxito que consegue ter em algumas tarefas.
- Estar atento aos seus progressos, mesmo que reduzidos e reforçá-los de uma forma positiva.
- Envolver o aluno na tarefa de superação das suas dificuldades.

O trabalho de todos os docentes do regular também deve ter em conta os seguintes aspectos em relação à Maria:

- Deve ser avaliado mais pelo conteúdo das respostas do que pela forma como estão escritas e estruturadas;
- Deve ser permitido em determinadas circunstâncias que a composição seja feita em casa.
- professor deve usar diferentes materiais de suporte na aula: projector, vídeos e demonstrações práticas;
- Deve ser estimulado a resolver todos os exercícios e elogiado sempre pelo esforço e pelos sucessos, valorizando as suas iniciativas de forma a aumentar a sua auto-estima;

- Perguntar-lhe se ficou alguma dúvida na exposição da matéria;
- Lembrar-lhe de anotar datas de testes, tarefas e pesquisas;
- Pedir-lhe para anotar explicações que não constem no texto

Quanto aos testes de avaliação os docentes devem ter em consideração as seguintes orientações:

- As linhas deverão ter um espaçamento de 1,5;
- Os textos apresentados, em todas as disciplinas, deverão ser numerados de cinco em cinco linhas, na margem esquerda e os números deverão estar ligeiramente afastados do texto;
- As questões deverão fazer referencia à linha ou às linhas a reler para encontrar ou auxiliar a resposta à questão;
- A linguagem dos enunciados deverá ser constituída por frases muito simples e as questões formuladas deverão ser de estrutura familiar (anteriormente trabalhada nas aulas e utilizadas nas fichas formativas);
- Sempre que possível, as questões dos testes deverão ser de escolha múltipla, exercícios de correspondência ou exercícios de preenchimento de lacunas;
- Nas produções textuais, deve limitar-se o número de linhas e/ou fornecer uma lista de palavras e/ou expressões de enriquecimento vocabular;
- O número de questões dos testes deverá ser mais reduzido;
- O professor deverá supervisionar a compreensão das questões por parte do aluno.

Em contexto de sala de aula, muitos docentes alegam o elevado número de alunos por turma e a exigência da execução dos programas a leccionar, como pretexto ou dificuldade em individualizar o ensino e em diversificar actividades e pedagogias para alunos disléxicos. No entanto, achamos que as atenções especiais no trabalho com o Maria, não só é compatível com os restantes alunos da turma como é vantajoso, pois a diversificação beneficia todos.

2.4.Contexto Legislativo

Tendo em conta o Decreto Legislativo Regional 33/2009/M a Maria deve beneficiar das seguintes medidas educativas:

Art.º 17.º – Apoio Pedagógico Personalizado

- a) Reforço das estratégias já utilizadas na turma aos níveis da organização e do espaço da sala de aula, das actividades, da avaliação e da planificação
- b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;
- d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas

Art.º 20.º - Adequação no Processo de Avaliação:

- Desvalorização de erros decorrentes do problema da dislexia (avaliar mais pelo que pretende dizer do que pelo modo como o faz);
- Leitura em voz alta da informação escrita (nos testes escritos o professor deve ler cada pergunta individualmente para o aluno responder em seguida);
- Mais tempo para a realização de trabalhos escritos;
- valorização da oralidade.

A Maria usufrui legalmente de medidas de apoio que implicam reforço e adequações de conteúdos e actividades diferenciadas e complementares dentro da escola.

2.5. Contexto do Ensino Especial

Na sala da educação especial o professor especializado além de monitorizar todo o processo de intervenção, terá um papel mais específico no reeducar da dislexia. Comparando com a terminologia da medicina, diríamos que trabalho no gabinete da Educação Especial é cirúrgico, ou seja, deverá incidir sobre a ferida.

- Avaliar e desenvolver actividades pedagógicas que visem identificar e suprimir as necessidades e estimular as áreas fortes da Maria;
- Desenvolver a compreensão/expressão oral e escrita;
- Estimular e desenvolver as capacidades cognitivas e psicomotoras;
- Acompanhar os resultados escolares e incentivar a sua melhoria continua.
- Monitorizar as actividades da aluna: sobretudo o registo nos cadernos diários e os textos escritos;

- Consolidar pré-competências da linguagem.

3. Objectivos Operacionais

Apesar de várias nomenclaturas tais como competências específicas ou objectivos específicos optamos por uma expressão objectivos operacionais que no nosso entender coaduna-se melhor com a intervenção, dando-lhe um sentido mais pragmático, quase militar.

3.1. Pré-competências

- Reconhecer a direita e a esquerda;
- Reconhecer a simetria do corpo e no espaço gráfico;
- Seguir direcções dadas;
- Executar traços seguindo orientações;
- Distinguir letras com formas diferentes;
- Identificar diferenças entre desenhos;
- Solucionar labirintos;
- Fazer correspondência entre letra e sons;
- Discriminar fonemas semelhantes;
- Fazer sopa de letras;
- Descobrir palavras a partir da sílaba iniciais;
- Fazer frases;
- Sequencializar o tempo

3.2. Expressão Oral

- Falar de forma clara e audível;
- Interagir verbalmente de forma confiante;
- Participar construtivamente nas discussões;

- Utilizar formas de tratamento do discurso adequado ao contexto;
- Narrar situações vividas e imaginadas;
- Descrever imagens, cenas e objectos observados;
- Usar vocabulário diversificado;
- Formular pedidos tendo em conta a situação;
- Desenvolver a capacidade de síntese.

3.3. Expressão escrita

- Reconhecer estruturas sintáticas;
- Descobrir, pelo contexto, o significado da palavra desconhecida;
- Alargar o vocabulário;
- Reter o essencial do que ouviu;
- Saber escutar;
- Prestar atenção a discursos em diferentes variedades.

3.4. Leitura

- Executar a leitura silenciosa;
- Ler com clareza em voz alta;
- Desenvolver e melhorar a consciência fonológica, aumentando o seu nível de leitura, de acordo com o que é esperado para o seu nível de escolaridade.
- Identificar as ideias principais de um texto;
- Localizar no texto a informação pretendida;
- Ler de forma expressiva;
- Tomar a iniciativa de leitura;
- Respeitar as pausas da pontuação;
- Ler de forma dramatizada;
- Antecipar conteúdos a partir de gravuras e títulos;
- Extrair significado de textos para transformar a informação em conhecimento;
- Imprimir ritmo melódico à leitura;
- Reconhecer globalmente palavras;

3.5. Escrita

- Escrever legivelmente;
- Gerir correctamente o espaço da página onde escreve;
- Escrever com correcção ortográfica;
- Usar correctamente os sinais de pontuação;
- Utilizar a escrita com substituto do oral em diferentes contextos;
- Escrever histórias curtas e relatos de experiências pessoais;
- Desenvolver a capacidade de resumo;
- Recontar por escrito histórias lidas e ouvidas;
- Usar correctamente as maiúsculas;
- Legendar gravuras e associar as mesmas a pequenos textos;
- Compreender e aplicar mecanismos de coesão social;
- Ser capaz de escrever todo o alfabeto em minúsculas, manuscritas, sem necessitar de suporte visual e sem erros;
- Ser capaz de apresentar uma cópia, sem erros e com apresentação, gradualmente;
- Ser capaz de realizar ditados simples, sem erros, progressivamente;
- Respeitar as regras elementares da concordância;
- Saber colocar os acentos correctamente.

3.6. Matemática

- Compreender as propriedades das operações em cada conjunto e usá-las em situações concretas;
- Trabalhar com valores aproximados de números racionais de maneira adequada ao contexto do problema ou da situação em estudo;
- Reconhecer situações de proporcionalidade directa e usar o raciocínio proporcional em problemas diversos;
- Estimar ordem de grandeza números, valores aproximados de resultados, de operações e decidir da razoabilidade de resultados obtidos por qualquer processo de cálculo ou por estimação;

- Procurar e explorar padrões numéricos em situações matemáticas e não matemáticas;
- Dar sentido a problemas numéricos e reconhecer as operações que são necessárias à sua resolução.

4. Estratégias e Actividades

Compete a cada docente a arrumação e disposição da sala atendendo ao tipo de actividades a desenvolver, materiais e estratégias. Certo é que a disposição das mesas e cadeiras na sala de aula deve ser facilitadora do desenvolvimento das actividades de diferenciação pedagógica e de apoio individualizado. Dentro da sala de aula, a Maria deve ocupar a posição das cadeiras da frente, longe dos espaços que poderão provocar distracção, como as janelas, próxima do professor para que o professor possa verificar as actividades da aluna, sobretudo o registo correcto no caderno diário.

A sala de aula da Maria deverá estar apetrechada com materiais diversos: um ou mais dicionários de língua portuguesa à disposição dos alunos, de modo a dar resposta à frequente questão: “- Professor como é que se escreve essa palavra?” O aluno tutor

Logo no início da intervenção é importante encontrar estratégias de desmistificação e simultaneamente formação sobre a problemática da dislexia na escola, quer na sala de aula onde pertence a Maria, quer na comunidade educativa. Actividades que podem passar pela promoção de acções de formação na escola e dentro da sala de aula pela apresentação de uma lista pessoas importantes com dislexia.

A intervenção com alunos em geral envolve a participação de uma equipa. Qualquer um dos intervenientes no processo de educação da Maria, não pode dizer “isto não tem nada a ver com a minha área, esse problema é com o professor da Educação Especial e com o professor de Língua Portuguesa. A transdisciplinaridade da temática em estudo, tal como as dificuldades dos alunos, consiste na participação de todos na resolução dos problemas e tem como alicerce os objectivos da comunidade educativa: garantir a formação, a educação e o sucesso educativo de todos os alunos da escola. O sucesso escolar da Maria depende substancialmente da cooperação entre elementos da comunidade educativa: da aluna, do professor da Educação Especial, dos professores do Conselho de Turma, do director de turma, do Encarregado de Educação, do Director da Escola e mesmo do Auxiliar de Acção Educativa.

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação são mundos excitantes no qual as crianças demonstram interesse e algum domínio, que devidamente acompanhadas pelos professores e pais são, sem dúvida, um meio privilegiado para a educação dos alunos com ou sem NEE. Maria refere que nos seus tempos livres gosta de navegar na internet. Pois, a internet torna-se um meio adequado para os alunos com dislexia porque apresenta-se sob uma forma atractiva com imagens, sons, imagens, jogos didácticos e outros.

Se no diagnóstico rigoroso e conclusivo é necessário a intervenção do médico, na intervenção alguns autores (Mabel Condemarin e Marllys, 1980) consideram que a intervenção cabe ao professor. Os mesmos autores utilizam o termo de reeducador ao pedagogo que intervêm no processo de colmatar as dificuldades do aluno com dislexia.

Nas estratégias e actividades propostas na intervenção, assinala-se a importância do aspecto lúdico, o divertimento no ensino, baseado numa relação pedagógica que motive o aluno para aprendizagem.

Por último convém assinalar que as actividades e estratégias de reeducação da dislexia a trabalhar com a Maria deverão ser estruturadas e redefinidas pela equipa conforme a evolução da aluna na superação das suas dificuldades. A constante estruturação da intervenção tem também como objectivo a sobrecarga de conteúdos interventivos. Muitas vezes, podemos cair no erro de dar mais do mesmo, isto é, a repetição do mesmo exercício na sala de Língua Portuguesa, de Estudo Acompanhado, de Apoio Pedagógico Acrescido e nas sessões da Educação Especial, pode se tornar cansativo e pouco eficaz para a Maria.

De sublinhar ainda que as actividades e estratégias utilizadas não são estanques, pois numa actividades com o objectivo de aperfeiçoar o ritmo da leitura, o professor pode abordar questões de pronúncia e mesmo de correcção da escrita. Pois, numa sessão de apoio da Educação Especial com a Maria, com uma actividade planeada o professor pode trabalhar outros elementos importantes para a aluna, desde a criação de hábitos de leitura, passando pela motivação através de reforços e mesmo o trabalhar a atenção/concentração, eliminando elementos de distracção.

4.1. Pré-competências

O desenvolvimento das capacidades universais para aprender a ler e a escrever, numa perspectiva da consolidação da áreas básicas da aprendizagem da Maria : esquema corporal

(anexo XII), lateralidade (anexo XIII, orientação espacial, orientação temporal e as diversas percepções são princípios fundamentais para o sucesso escolar das crianças.

As pessoas disléxicas têm enormes dificuldades em organizar o espaço (anexo XIV) físico. Preferem geralmente amontoar os assuntos em vez de os organizar e de os agrupar. Parecem que quase serão incapazes de encontrar um objecto se não o podem ver. Esta desorganização invade todo o seu espaço pessoal: quarto, armário, saco, escritório e carro). É-lhes muito difícil organizar o seu espaço de trabalho ou onde estudam. No acto de aprendizagem, a organização do tempo é igualmente essencial, pois a definição e a estruturação do tempo disponível para realizar a tarefa proposta, permite que o aluno aprenda a gerir o seu tempo (Anexo XV). Apresentámos à Maria a proposta de realização de um horário semanal digitalizado, onde a aluna pode colorir os tempos de estudo, de lazer. Este horário de estudo semanal tem como objectivo a consolidação da orientação temporal e é um instrumento de criação de hábitos de estudo.

Apresentamos uma ficha de percepção visual(anexo XVI) e uma de percepção auditiva (XVII), de forma a treinar com a aluna os processos cognitivos de identificação discriminação dos grafemas e dos fonemas.

4.2. Leitura

Os alunos com dificuldades a nível da leitura sentem-se frequentemente tomados por um constante medo de serem solicitados para lerem em voz alta, conseqüentemente, de serem humilhados frente aos colegas. Antes da leitura em voz alta, o professor deverá proporcionar um tempo para os alunos fazerem uma leitura silenciosa. O professor também deverá dar o exemplo de uma leitura expressiva correcta, sendo o primeiro a ler ou pedindo ao melhor aluno da turma que leia. Para a Maria, o professor poderá ainda fornecer-lhe o texto antecipadamente, dando indicações à aluna para treinar a leitura em casa. Esta última actividade proporciona confiança no acto da leitura e efeito surpresa perante os colegas de uma leitura melhorada da Maria.

Na sala de aula, deve-se implementar estratégias alternativas e diversificadas para a leitura expressiva, as quais devem constituir formas de partilhar e de envolver os alunos na leitura: leitura em cora, leitura dialogada, leitura declamada, leitura dramatizada.

Na leitura integral das obras do programa de 6ºano, a aluna em estudo pode utilizar um marcador feito por ela própria, de modo a se orientar na leitura. O professor da turma e mesmo o encarregado de educação devem proporcionar à aluna visitas a bibliotecas e a

livrarias. O trabalho de criar o gosto e hábito passa também pelo incentivo diário de ler o jornal, informações de documentos de publicidade e outros registos escritos de fácil acesso.

Nas sessões do Ensino Especial, as actividades, embora abrangentes e complementares, deverão ser mais “cirúrgicas”, ou seja, para colmatar os erros do ritmo da leitura, o professor pode treinar com a Maria exercícios da velocidade da leitura (anexo XVIII) .O professor da Educação Especial, ao longo do ano lectivo, vai intervir de modo a desenvolver as competências básicas da leitura, colocando em prática actividades e estratégias diversificadas e apelativas sobre o ritmo, a entoação, a articulação (anexo XIX), a pontuação, a pronuncia, omissões, inversões, adições, substituições e enriquecimento do vocabulário. Pois, com estes exercícios e sabendo que a Maria é uma aluna empenhada, a mesma deverá melhorar a sua performance a nível da leitura.

4.3. Escrita

No início do ano lectivo, a Maria organizará com orientação do professor da Educação Especial um caderno para a correcção da sua ortografia, o qual poderá intitular-se O Meu Prontuário (anexo XX). O referido caderno servirá para a aluna apontar as palavras que errou e a sua respectiva correcção. O uso do Meu Prontuário não se limita à aula de Língua Portuguesa, mas sim a toda a actividade de escrita na escola pela Maria: dos testes de avaliação, nos cadernos de todas as disciplinas, na escrita no quadro e outros registos.

No ambiente de sala de aula, o professor pode criar grupos especialistas em ortografia, cujos elementos podem funcionar como pares tutores. Um aluno especialista em ortografia colocado como tutor junto da Maria, servirá como ajuda nas actividades em que a aluna sente-se frustrada por não saber como se escreve determinada palavra. Nas actividades de escrita em grupo ou em pares, o docente deve colocar à disposição dos alunos dicionários, verificadores ortográficos e mesmo prontuários.

Na sala de aula, deve-se privilegiar sempre que possível fichas de trabalho que apresentam desafio para os alunos: palavras cruzadas, sopa de letras, dando também um pouco do aspecto lúdico, como a banda desenhada e mesmo as anedotas,

Nas sessões do Ensino Especial as actividades e estratégias de intervenção baseia-se numa instrução directa e individualizada com exercícios de escrita variada e lúdica: fichas de ortografia (anexo XXI), enriquecimento vocabular (anexo XXII), ordenação silábica, pontuação, omissões, inversões, adições, substituições e outros. Por vezes a intervenção

individualizada e cirúrgica do professor da Educação Especial pode passar por desenvolver mecanismos cognitivos que o leve a superar as suas dificuldades, tais como a utilização de troques para distinguir duas palavras: foi e fui, em que o *u* do fui corresponde ao *u* do eu.

Na intervenção, não pode descorar as numerosas vantagens da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação tais como o computador. O acompanhamento da Maria na utilização de programas de processamento de texto por parte dos professores é importante para as melhorias da aluna. Através do processamento de texto a aluna pode utilizar o corrector ortográfico e pode utilizar sinónimos. Aproveitando o gosto da aluna pela internet, pode dedicar aulas para visitar sites sobre a escrita, tais como o site: <http://www.priberam.pt/>, onde se encontra uma gramática de Língua Portuguesa on-line e com um espaço para definir palavras. No site <http://www.instituto-camoes.pt>, a Maria pode treinar competências da escrita de uma forma lúdica.

4.4. Linguagem Compreensiva

O jogo de recontar histórias: sai um grupo de alunos para a rua, que encontrará um professor que lerá uma história. Depois, o este mesmo grupo de alunos regressa à sala de aula e um por um conta a história ouvida anteriormente.

No sexto ano, a Maria tem de aprender conceitos mais complexos e abstractos sobre o texto narrativo, tais como: autor, narrador, momentos da narrativa (diálogo, narração e descrição), personagens e para isto nada melhor do que escrever uma história como autora. Sendo a autora, a Maria terá melhor consciência e percepção sobre os elementos abstractos da narrativa, porque ao criá-los torna-os familiares e mais concretos, tornando a compreensão mais fácil.

O professor aproveitando a televisão como aliado, poderá pedir para distinguir e caracterizar directa e indirectamente a personagem principal e secundária da novela preferida dos alunos. A adaptação de estratégias para alunos com dificuldades de aprendizagem exige também uma aproximação dos conteúdos a aprender aos interesses e vivências dos alunos.

No Ensino Especial o professor pode aplicar tarefas para retirar e organizar a informação, através do sublinhar com cores as ideias mais importantes de textos e com a realização de esquemas, resumos e organização de mapas conceituais. De modo a despoletar o interesse da Maria para a actividade, os materiais a utilizar nas sessões de apoio devem ser sempre que possível diversificados e diferentes das disciplinas curriculares. Neste caso, o

professor deverá levar materiais do interesse da Maria e a própria aluna pode também participar, trazendo matérias do seu gosto: textos de revistas ou de jornais.

4.5. Linguagem Expressiva

A partir do texto dramático a estudar no sétimo ano de escolaridade, o professor pode pedir aos alunos uma leitura encenada em que a Maria desempenha o papel de uma personagem. Na área da encenação os textos dramáticos pertencentes à comédia (anexo) são mais cativantes para os alunos. O envolvimento e participação activa num grupo pela Maria na realização de uma peça de teatro é um bom meio para treinar a sua linguagem expressiva.

A poesia seduz os alunos de uma forma mais entusiástica. A Leitura expressiva ou declamação de poemas simples, antecipadamente treinados pela Maria, à frente da turma é uma forma de desenvolver a confiança da aluna e a sua expressividade.

No que diz respeito à articulação correcta de algumas palavras e expressividade de textos, poder-se-ia desenvolver actividades onde a Maria produzisse discursos, tendo em conta os seguintes aspectos: postura, aparência, voz (tom, ritmo e intensidade), dicção (clareza), gestos e apoio visual. Estas actividades podem incluir a reprodução de notícias tal como um pivô de um telejornal e na defesa de um produto comercial, tal como um publicitário que tenta convencer. Após a realização das actividades referidas, a turma pode debater as intervenções numa perspectiva de inter-ajuda. Seria também de grande interesse a gravação em vídeo ou em áudio da Maria para posterior correcção.

4.6. Matemática

Na Matemática, o professor poderá motivar a aluna para o lado prático do dia-a-dia, através da utilização de documentos como facturas, listas de compras, catálogos publicitários. Pois, os alunos precisam de compreender como é que a matemática ensinada na escola se relaciona com a matemática usada diariamente nas nossas vidas. A resolução de problemas de matemática, não exige só um trabalho individual, mas também uma actividades cooperativa, onde todos os intervenientes podem ajudar e complementar.

Com a permissão dos pais da Maria e com o seu empenho, a aluna deste estudo pode desempenhar uma função de controladora do orçamento em casa, verificando as contas de caso em termos de despesas, sendo uma espécie de contabilista lá de casa. Esta actividade

prática que envolver os pais, permite também à aluna treinar aspectos da sua autonomia pessoal.

É muito difícil que os alunos tenham sucesso com conceitos matemáticos cada vez mais complexos, sem dominar os mais elementares. O caso particular da Maria que tem dificuldades na aritmética (divisão e multiplicação), devem ser treinadas nas aulas de apoio através de exercícios diversificados as competências básicas da matemática. O professor da Educação Especial tem um papel importante no reeducar a Maria porque terá de solidificar os seus pré-requisitos. Nas sessões de apoio e com o exercício assíduo da divisão e da multiplicação em fichas diversificadas e desafiantes (anexo XXIII) a Maria ultrapassa as suas dificuldades.

De salientar que muitas das dificuldades da matemática nas escolas provêm da fraca consolidação dos alicerces que constituem a aprendizagem da matemática. Muitas vezes a diversificação de actividades e a adaptação de estratégias não são suficientes para o sucesso na matemática, é necessário o exercício repetitivo e quotidiano que muitas vezes é encarado como anti-pedagógico. A Maria tem como área forte o esforço e o empenho e deste modo com o treino memoriza a tabuada.

5. Recursos/Materiais

- Material escolar;
- Quadro e giz
- Cadernos diários
- Livros de histórias;
- Revistas;
- Fichas de trabalho;
- Jogos lúdico-pedagógicos ;
- Objectos de uso quotidiano;
- Diferentes boletins/fichas de inscrição e candidatura a postos de trabalho;
- Consultas na Internet;

- Fichas de trabalho com situações problemáticas;
- Fichas de trabalho com as diferentes operações aritméticas;
- Folhetos e cartazes diversos;
- Visitas de estudo

6. Calendarização

O Plano Educativo Individual será implementado durante o ano lectivo 2010/2011.

Tendo em conta que as características da Maria baseiam-se nas dificuldades na leitura, na escrita e na leitura e sabendo da importância das disciplinas de Língua Portuguesa e da Matemática, a intervenção do professor do ensino especial deverá incidir, logo no primeiro período, no treino da leitura e nos exercícios de ortografia e de aritmética. O reeducador deve aplicar uma ficha de diagnóstico logo nas primeiras sessões de trabalho.

É importante o acompanhamento da aluna nas suas actividades escolares através do Conselho de Turma e de contactos informais com os docentes de Língua Portuguesa, de Matemática e de Apoio Pedagógico Acrescido, de modo a avaliar os avanços da aluna.

No final de cada período o professor do Ensino Especial deve analisar, através de um relatório, os avanços e recuos da aluna tendo em conta os objectivos traçados no Programa Educativo Individual.

7. Avaliação

A avaliação de um Programa Educativo Individual deve ser constante, de modo a permitir reajustamentos necessários para atingir os objectivos traçados.

Logo no início da intervenção com a Maria, o professor deve aplicar um teste diagnóstico de modo a apurar as lacunas em termos de conhecimentos básicos a nível da língua portuguesa e da matemática.

A avaliação deve ser contínua tendo em conta a assiduidade, a pontualidade, a participação, o comportamento, fichas de trabalho, testes de avaliação e empenho.

Avaliação será trimestralmente, através do relatório de final cada período. No final do ano lectivo, o professor deverá redigir um relatório de encaminhamento para o ano lectivo seguinte.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

CAP Santana

Ficha de Trabalho**Nome:** José Manuel Jardim da Silva**Data:** 12 de Julho de 2011**Dislexia****Diversidade****Inclusão****Cooperação****Dinâmica**

1. Utilizando todas as palavras acima dispersas, constrói um texto.

A elaboração do presente trabalho constituiu a oportunidade de aplicar, em termos práticos, conceitos das correntes pedagógicas actuais, tais como o ensino baseado na partilha e na cooperação, e perspectivas da filosofia inclusiva, onde a heterogeneidade e a dinâmica de actividades e estratégias de ensino complementam-se no individual e no grupo.

Este estudo permitiu, acima de tudo, um aprofundar dos conhecimentos de uma abordagem de relevância na actividade profissional, despertando a intenção de aprofundar a temática da dislexia, sobretudo nos processos que envolvem a leitura e a escrita.

Na revisão da literatura sobre a dislexia, os aspectos da prevenção e da intervenção precoce, levou-nos a reflectir sobre uma valorização dos pré-requisitos da linguagem, como factores chaves no minimizar ou ultrapassar das dificuldades dos alunos disléxicos. Parece-nos que enquanto muitos andam preocupados com exames nacionais, com planos nacionais de leituras e demais rigor para quem já sabe ler e escrever e que se encontra quase no fim da escolaridade, não exista também uma preocupação mais séria para a escola antes dos 6 anos, ou seja para quem ainda não adquiriu a leitura. Habilitar os alunos para aprender a ler e escrever através do desenvolvimento de programas para as idades precoces.

Tentámos traçar uma proposta de intervenção multifacetada, nomeadamente através de um conjunto de actividades e estratégias adequadas, diversificadas e lúdicas a desenvolver no decurso de um ano lectivo, com o objectivo de colmatar as dificuldades da Maria e

consequentemente obter sucesso escolar. Neste aspecto, concluímos que a diversificação pedagógica e o ensino individualizado é uma mais-valia dentro da sala de aula, também para todos os alunos porque irão sem tirar partido da diversificação.

Constituiu um verdadeiro desafio a realização deste trabalho, pois tivemos a oportunidade de reflectir sobre a informação recolhida, adquirindo desta forma competências que, penso, irão determinar o agir e consequentemente modificar a prática pedagógica. Desta forma, achamos que a elaboração deste trabalho contribuiu para o enriquecimento da formação pessoal e profissional, constituindo uma mais valia para o desempenho pessoal enquanto professor.

No entanto, existe ainda um longo caminho a percorrer quer na escola, quer na sociedade relativamente à inclusão dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais. Neste sentido, a prática pedagógica exige uma mudança de atitudes e de vontades no que concerne à filosofia educacional. Exige-se novas *qualidades* na educação de ordem estrutural, onde a educação especial tem um papel importante na valorização das capacidades dos alunos, na diversificação e na adequação de estratégias e actividades e por último num novo modo de trabalhar envolvente e cooperativo. Achamos que a proposta de Formação de Docente nesta área será cada vez mais importante para melhor perceber e trabalhar com alunos disléxicos.

Entendemos que a escola inclusiva e as medidas educativas para a Maria nunca devem ser interpretadas como sinónimo de desculpabilização, de facilitismo e muito menos de “cuidadinha, pelo contrário, a intervenção da Educação Escolar deve primar pelo rigor de um trabalho estruturado, pela diversidade de propostas e actividades e pela valorização das capacidades, do dom da dislexia..

A investigação exercida neste trabalho permitiu tomar novos rumos, dando ao trabalho novas consistências e embora fiquem ainda dúvidas e filões por desenvolver, concluímos que o presente trabalho tornou-se apenas numa proposta de um instrumento de trabalho na Educação Especial. Portanto, posto de parte desde o início a criação de uma receita para a Maria, concluímos que discorremos sobre os ingredientes essenciais da temática em estudo: Necessidades Educativas Especiais, Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Dislexia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. “Ensino da Leitura e Estratégias de Aprendizagem para crianças com dislexia em contexto de sala de aula”. *Associação Portuguesa de Dislexia*.
Disponível em <http://apdis.no.sapo.pt/ensino.pdf>
- ALMEIDA, F. e Vaz, J. (2005), *Disortografia/Dislexia/Disgrafia – Alunos com Necessidades Especiais. Que Respostas? Mangualde: Edições Pedagogo*;
- ANTUNES, Celso, (2004) *As Inteligências Múltiplas e os Seus Estímulos*, Edições ASA, Porto;
- ANTUNES, António, L., (2009) *Mal-entendidos*, Verso da Kapa, , Lisboa.;
- Associação Portuguesa de Dislexia, acedido , a 11 de Junho de 2011,em <http://www.dislex.net/DISLEX/Bem-vindo.html>;
- BAUTISTA, Rafael (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Editora Dinalivro.
- CODEMARIN, M. e BLOMQUIST, M. (1980), *Dislexia – Manual de Leitura Correctiva*, Porto Alegre, Editora Artes Médias;
- CORREIA, L.M. (1997), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Editorial Presença;
- CRUZ, Victor (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Editora.
- DAVIS, Roland D. (1994), *O Dom da Dislexia*, Lua de Papel,, Lisboa;
- Declaração de Salamanca, UNESCO. Madrid, Espanha, 1994.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem. ONU, 10 de Dezembro de 1948.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro;
- Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M
- Educação Especial – Manual de Apoio à Prática (2008)
- FONSECA, V. (1984). “Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem”. Lisboa: Editorial Notícias;
- FONSECA, V. (1999). *Insucesso Escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem (2ª ed.)*. Lisboa: Âncora Editora
- GUERRA, S. (2003), *Tomar Visível o Quotidiano – Teoria e Prática da Avaliação Qualitativa*, Edições ASA;
- HENNIGH, A. K., (2003) *Compreender a Dislexia – Um Guia Para Pais e Professores*, Porto Editora, Porto.

- JARDIM, Jacinto (2002). O Método da Animação, Manual para o Formador, Porto, Editora AVE;
- Lei de Bases do Sistema Educativo (*Lei nº46/86*).
- LOPES, Celeste, (2008), Didáctica do Ensino da Leitura e da Escrita: Os Métodos de Iniciação, SDPM, Funchal.
- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – IV (1995);
- MORGADO, J. (1999) A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão, Lisboa, Presença;
- NIELSEN, L. (1999) Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para o Professor, Porto, Porto Editora;
- Orientações Gerais, Condições Especiais de Exame, Alunos com Necessidades Educativas especiais, Exames 2011, Ministério da educação.
- Portal da Dislexia, acedido, a 6 de Junho de 2011; em <http://www.dislexia-pt.com/definicao.htm>
- Projecto Curricular da Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral
- Projecto Curricular de Turma 6º1 da Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral
- Provas de Aferição do Ensino Básico, Instruções para Aplicação e Codificação das Provas de Aferição, Norma/PAEB/Fevereiro de 2011, Ministério da Educação.
- QUIVY R. & CAMPENHOUDT L. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Ed. Gradiva.
- REBELO, J. (1993). Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico. Rio Tinto: Edições ASA. PORTO
- ROCHA, B. P. (2004). A Criança disléxica: Elementos para a compreensão e reeducação da criança disléxica,. Lisboa: Fim de Século.
- SELIKOWITZ, Mark (1998). Dislexia. Texto Editores: Lisboa, .
- SERRA, H.(2010) , (Coord.) Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades específicas da Aprendizagem,,ASA, Lisboa;
- SERRA, H.(2005) , (Coord.) Dislexia , Cadernos de Reeducação Pedagógica, Porto Editora, Porto;
- SERRA, H.,(2004) Desenvolvimento das Pré-competências da Leitura e da Escrita (Prevenção no Caso de Dislexia);
- SHAYWITZ, Sally (2006). Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, .


SNOWLING, M. & STACKHOUSES, J. Dislexia, Fala e Linguagem. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

TELES, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? Revista Portuguesa de Clínica Geral, Vol.20. Nº5, 2004;

TORRES, R. e FERNANDEZ, P.(2001), Dislexia, disortografia e Disgrafia; Lisboa, Editora Mc Graw Hill;

ANEXOS

Anexo I



A PREENCHER PELO DIRECTOR DE TURMA		ANO LECTIVO ____ / ____
DADOS REFERENTES AO ALUNO		
NOME COMPLETO: _____		
BI / CC Nº: _____	EMITIDO EM: _____	
PROVA DE: _____	CÓDIGO: _____	A preencher pela Escola
REALIZADO NO ESTABELECIMENTO: _____		Nº CONVENCIONAL
DIRECTOR DE TURMA (assinatura) _____		
DIRECTOR DA ESCOLA (assinatura) _____		
PROVA DE: _____	CÓDIGO: _____	Nº CONVENCIONAL
ª FASE		

FICHA A – Apoio para classificação de provas de exame nos casos de dislexia

Nota: os itens com ** devem ser preenchidos apenas no caso de haver possibilidade de realização de prova oral

EXPRESSÃO ESCRITA	
1. Desenvolvimento Linguístico 1.1. Vocabulário pobre <input type="checkbox"/> 1.2. Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/> 1.3. Articulação de ideias incorrectas <input type="checkbox"/> 1.4. Expressão abreviada <input type="checkbox"/>	2. Ortografia 2.1 Omissões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> sinais de pontuação <input type="checkbox"/> sinais gráficos <input type="checkbox"/> 2.2 Inversões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> 2.3 Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> grafemas <input type="checkbox"/> ditongos <input type="checkbox"/> 2.4 Adições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.5 Repetições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> expressões <input type="checkbox"/> 2.6 Ligações <input type="checkbox"/> 2.7 Separações <input type="checkbox"/> 2.8 Substituições <input type="checkbox"/> 2.9 Assimilações semânticas <input type="checkbox"/> 2.10 Erros de concordância: em género <input type="checkbox"/> em número <input type="checkbox"/> tempo/pessoa verbal <input type="checkbox"/> desrespeito de regras ortográficas da língua <input type="checkbox"/>
3. Traçados Grafomotores	
3.1 Desrespeito de margens, linhas, espaços <input type="checkbox"/>	3.2 Anarquia nos trabalhos, apresentação deficiente <input type="checkbox"/>

LINGUAGEM QUANTITATIVA	
1. Incorreções 1.1 Omissão de elementos: números <input type="checkbox"/> parcelas <input type="checkbox"/> sinais <input type="checkbox"/> expoentes <input type="checkbox"/> 1.2 Inversões: números <input type="checkbox"/> parcelas <input type="checkbox"/> figuras / traços <input type="checkbox"/> 1.3 Adição de elementos <input type="checkbox"/> 1.4 Confusão de sinais <input type="checkbox"/>	

** LEITURA	
1. Fluência – Expressão - Compreensão 1.1 Hesitante <input type="checkbox"/> 1.2 Arritmada <input type="checkbox"/> 1.3 Expressão inadequada <input type="checkbox"/> 1.4 Desrespeito da pontuação <input type="checkbox"/> 1.5 Palavras mal agrupadas <input type="checkbox"/> 1.6 Dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas <input type="checkbox"/> 1.7 Dificuldade de Compreensão dos textos lidos <input type="checkbox"/> 1.8 Dificuldades de interpretação de perguntas <input type="checkbox"/> 1.9 Dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões <input type="checkbox"/>	2. Exactidão 2.1 Omissões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.2 Inversões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> 2.3 Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> grafemas <input type="checkbox"/> ditongos <input type="checkbox"/> 2.4 Adições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.5 Substituições <input type="checkbox"/> 2.6 Assimilações semânticas <input type="checkbox"/>

** EXPRESSÃO	
1. Desenvolvimento Linguístico 1.1 Vocabulário pobre <input type="checkbox"/> 1.2 Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/> 1.3 Articulação de ideias incorrecta <input type="checkbox"/> 1.4 Expressão abreviada <input type="checkbox"/> 1.5 Inibição na produção linguística <input type="checkbox"/>	

Anexo II

jne
Jornal Nacional de Expressão

ESTABELECIMENTO DE ENSINO:		ANO LECTIVO ____ / ____	
NOME COMPLETO DO ALUNO: _____			
BI / CC Nº:		EMITIDO EM:	
DIRECTOR DE TURMA (assinatura)		_____	
DIRECTOR DA ESCOLA (assinatura)		_____	
OBSERVAÇÕES:			
DATA: ____ / ____ / ____			

FICHA B – Levantamento das dificuldades específicas do aluno relativamente à dislexia

EXPRESSÃO ESCRITA			
1. Desenvolvimento Linguístico 1.1. Vocabulário pobre <input type="checkbox"/> 1.2. Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/> 1.3. Articulação de ideias incorrectas <input type="checkbox"/> 1.4. Expressão abreviada <input type="checkbox"/>		2. Ortografia 2.1 Omissões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> sinais de pontuação <input type="checkbox"/> sinais gráficos <input type="checkbox"/> 2.2 Inversões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> 2.3 Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> grafemas <input type="checkbox"/> ditongos <input type="checkbox"/> 2.4 Adições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.5 Repetições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> expressões <input type="checkbox"/> 2.6 Ligações <input type="checkbox"/> 2.7 Separações <input type="checkbox"/> 2.8 Substituições <input type="checkbox"/> 2.9 Assimilações semânticas <input type="checkbox"/> 2.10 Erros de concordância: em género <input type="checkbox"/> em número <input type="checkbox"/> tempo/pessoa verbal <input type="checkbox"/> desrespeito de regras ortográficas da língua <input type="checkbox"/>	
3. Traçados Grafomotores			
3.1 Desrespeito de margens, linhas, espaços <input type="checkbox"/>		3.2 Anarquia nos trabalhos, apresentação deficiente <input type="checkbox"/>	
LINGUAGEM QUANTITATIVA			
1. Incorrecções 1.1 Omissão de elementos: números <input type="checkbox"/> parcelas <input type="checkbox"/> sinais <input type="checkbox"/> expoentes <input type="checkbox"/> 1.2 Inversões: números <input type="checkbox"/> parcelas <input type="checkbox"/> figuras / traços <input type="checkbox"/> 1.3 Adição de elementos <input type="checkbox"/> 1.4 Confusão de sinais <input type="checkbox"/>			
** LEITURA			
1. Fluência – Expressão – Compreensão 1.1 Hesitante <input type="checkbox"/> 1.2 Arritmada <input type="checkbox"/> 1.3 Expressão inadequada <input type="checkbox"/> 1.4 Desrespeito da pontuação <input type="checkbox"/> 1.5 Palavras mal agrupadas <input type="checkbox"/> 1.6 Dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas <input type="checkbox"/> 1.7 Dificuldade de Compreensão dos textos lidos <input type="checkbox"/> 1.8 Dificuldades de interpretação de perguntas <input type="checkbox"/> 1.9 Dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões <input type="checkbox"/>		2. Exactidão 2.1 Omissões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.2 Inversões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> 2.3 Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> grafemas <input type="checkbox"/> ditongos <input type="checkbox"/> 2.4 Adições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.5 Substituições <input type="checkbox"/> 2.6 Assimilações semânticas <input type="checkbox"/>	
** EXPRESSÃO			
1. Desenvolvimento Linguístico 1.1 Vocabulário pobre <input type="checkbox"/> 1.2 Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/> 1.3 Articulação de ideias incorrecta <input type="checkbox"/> 1.4 Expressão abreviada <input type="checkbox"/> 1.5 Inibição na produção linguística <input type="checkbox"/>			



HABILIDADES COGNITIVAS			
1. Dificuldades			
1.1 Reconhecimento de lateralizações:	em si <input type="checkbox"/>	no outro <input type="checkbox"/>	no espaço real <input type="checkbox"/> no espaço gráfico <input type="checkbox"/>
1.2 Integração de noções espaciais:	orientação <input type="checkbox"/>	estruturação <input type="checkbox"/>	posição relativa <input type="checkbox"/>
1.3 Compreensão de noções temporais:	organização <input type="checkbox"/>	decurso <input type="checkbox"/>	sequência <input type="checkbox"/>
1.4 Evocação / Compreensão de cadência rítmica	<input type="checkbox"/>		
1.5 Discriminação auditiva de sons próximos	<input type="checkbox"/>		
1.6 Retenção auditiva de estímulos sonoros	<input type="checkbox"/>		
1.7 Análise e síntese de sons	<input type="checkbox"/>		
1.8 Identificação e discriminação visual	<input type="checkbox"/>		
1.9 Retenção visual de símbolos	<input type="checkbox"/>		
1.10 Categorização / Identificação de categorias	<input type="checkbox"/>		
1.11 Resolução de situações problemáticas	<input type="checkbox"/>		
1.12 Associação de ideias	<input type="checkbox"/>		
1.13 Concentração da atenção	<input type="checkbox"/>		
1.14 Retenção / Evocação de conhecimentos	<input type="checkbox"/>		

AJUSTAMENTO EMOCIONAL			
1. Insegurança <input type="checkbox"/>	2. Revolta <input type="checkbox"/>	3. Inibição <input type="checkbox"/>	4. Isolamento <input type="checkbox"/>
5. Baixo auto-conceito <input type="checkbox"/>	6. Baixa auto-estima <input type="checkbox"/>	7. Desmotivação <input type="checkbox"/>	

AVALIAÇÃO

ANEXO III Anamnese

NOME			
Naturalidade			
Data nascimento			
PAI			
Data nascimento.			
Habilitações			
Profissão		Local:	Telefone:
Residência			Telefone:
MÃE			
Data nascimento.			
Habilitações			
Profissão		Local:	Telefone:
Residência			Telefone:
Com quem vive a criança			
Contacto urgente			
Observações			

Informação Familiar

Filho(a) biológico(a) ou
adoptivo(a) _____

Irmãos _____ Idades _____

Irmãs _____ Idades _____

Casamentos/divórcios/separações	
Tratam. psicológicos de familiares	
Depressões/suicídios de familiares	
Medicações prolongadas de familiares	
Outras doenças familiares	
Alcoolismo na família	
Drogas	
Cadastro	
Disciplina familiar	
Observações:	

--	--

A mãe teve qualquer aborto espontâneo ou filhos mortos à nascença?_____

Quando?_____

Causa provável?_____

Problemas até à data provável da concepção? Quais?_____

Consultou algum especialista?_____

A gravidez foi desejada?_____

Teve alguma doença durante a gravidez? Medicamentos?_____

Teve uma alimentação equilibrada durante a gravidez?_____

Houve ameaça de aborto?_____

O parto foi a termo? Se não, quanto tempo antes?_____

Foi prolongado o trabalho de parto?_____

Foram utilizados forceps? Ventosa? Cesariana?_____

A criança nasceu com alguma característica fora do vulgar?_____

Os pais foram imediatamente informados de algum problema?_____

A criança teve dificuldade em respirar?_____

Cor ao nascer? Azulada? Amarelada?_____

Foram instituídas medidas terapêuticas ao nascer?_____

Houve sono exagerado ou convulsões?_____

Peso e altura com que nasceu?_____

A que especialistas recorreu ?_____

A que tipo de intervenção médica foi sujeita a criança?_____

Teve sucesso em todas?_____

Quais as que não tiveram sucesso?_____

Tem tido apoio ao longo destes anos? _____

Que apoio? _____

Houve problemas alimentares nos primeiros tempos? _____

Hoje em dia qual o tipo de alimentação? _____

Que doenças infantis já teve? _____

O que é mais preocupante na sua saúde? _____

Sofreu algum acidente? _____

Traumatismo craniano ou outro? _____

Tem convulsões ou desmaios _____

Vê bem _____

Ouve bem? _____

Respira bem? _____

Sofre de anginas? _____

Sofre de alergias? _____

Sofre dos ouvidos? _____

Reage mal a algum medicamento? _____

A que horas se deita? A que horas se levanta? _____

O sono nocturno é constante? _____

Se não, quantas vezes costuma acordar? Pede alguma coisa quando
acorda? _____

Dorme sozinho(a)? _____

Que idade tinha quando saiu do quarto dos pais? _____

Com que idade segurou a cabeça? _____

Quando se começou a interessar pelos objectos _____

E a manipulá-los? _____

Quando se começou a sentar?_____

Quando se começou a pôr de pé agarrado?_____

Anda sozinho? Desde quando?_____

Com que idade fez o controlo urinário? E o fecal?_____

Usa de preferência a mão direita ou a esquerda?_____

Distingue a direcção de onde vêm os sons?_____

Perturba-se com ruídos fortes?_____

Mantém interesse por objectos ou actividades?_____

Obedece a ordens simples?_____

Qual a sua relação com os companheiros?_____

E com os adultos?_____

Qual a sua atitude para com a escola?_____

Manifesta comportamentos de desobediência, agressividades ou outros?_____

Mostra-se atenta?_____

Mostra ansiedade ou fobias?_____

Descreva sucintamente a maneira de ser do seu filho(a)._____

Qual a área mais forte da criança?_____

Qual a área mais fraca da criança?_____

Qual a relação pais/ criança_____

Periodicamente é alvo de uma avaliação? Quem avalia?_____

Qual o serviço que o(a) acompanha mais assiduamente? _____

Qual a sua opinião sobre:

- A cooperação com a escola? _____

- Se negativa, porquê? _____

Quais as suas expectativas em relação ao seu filho(a)? _____

Quais as suas expectativas em relação à escola? _____

Gosta de música? Que tipo mais aprecia? _____

Gosta de ver TV? O que mais aprecia? _____

Com que idade começou a falar? _____

Que tipo de sons vocálicos emite? _____

Exprime-se com ajuda de gestos? _____

No ambiente familiar conversa-se muito com as crianças? _____

Quais as actividades que o seu filho(a) prefere? _____

Que tipo de relação existe entre ele(a) e o(a) irmão(ã)? _____

Chora com frequência? _____

Tem birras? Com que frequência? _____

O seu comportamento mantém-se constante ou modifica-se de uma hora para a outra?

Fica aflito(a) quando se separa dos pais? _____

Algum familiar já teve problemas com a escrita? _____

Nestas 10 linhas escreva, agora, o quê pensa do seu filho(a):

Santana, ____ de _____ de 20 ____

A Mãe: _____

(*Enc. Educação*)

Anexo IV: Lateralidade

Assinalar com um círculo a parte dominante.

MÃO	Separar folhas D - E	Enfiar contas D - E	Dar as cartas D - E	Agarrar a bola D - E
	Lançar a bola D - E	Receber a bola D - E	Enrolar um novelo D - E	Cruzar os braços D - E
	Pegar no telefone D - E	Recortar D - E	Abrir a porta D - E	Tirar uma coisa dum caixa D - E
PÉ	Saltar ao pé coxinho D - E	Chutar uma bola D - E	Subir escadas D - E	
OLHO	Caleidoscópio D - E	Espreitar por uma folha com um buraco no meio D - E	Piscar os olhos D - E	Espreitar pela fechadura D - E
OUVIDO	Escutar o relógio D - E	Atender o telefone D - E		
Predominância	Mão:	Pé:	Olho:	Ouvido:

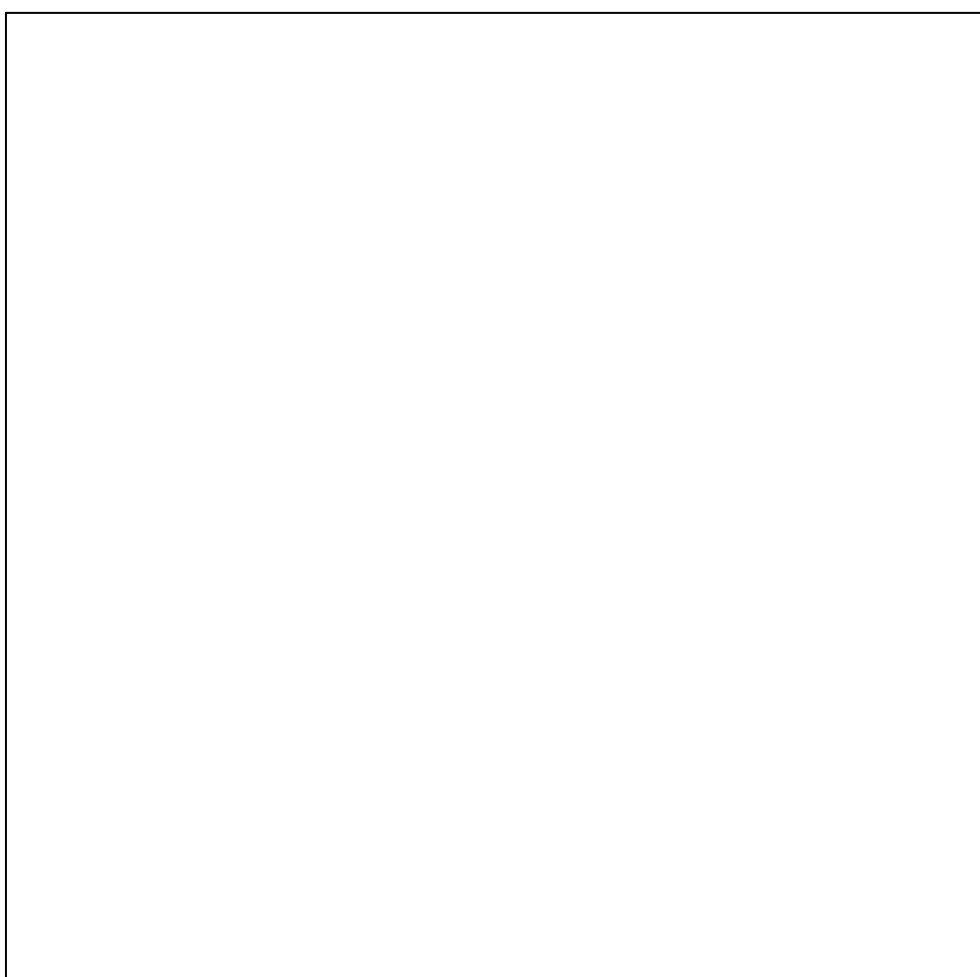
Anexo V: Esquema Corporal

Nome: _____ data: ____/____/____

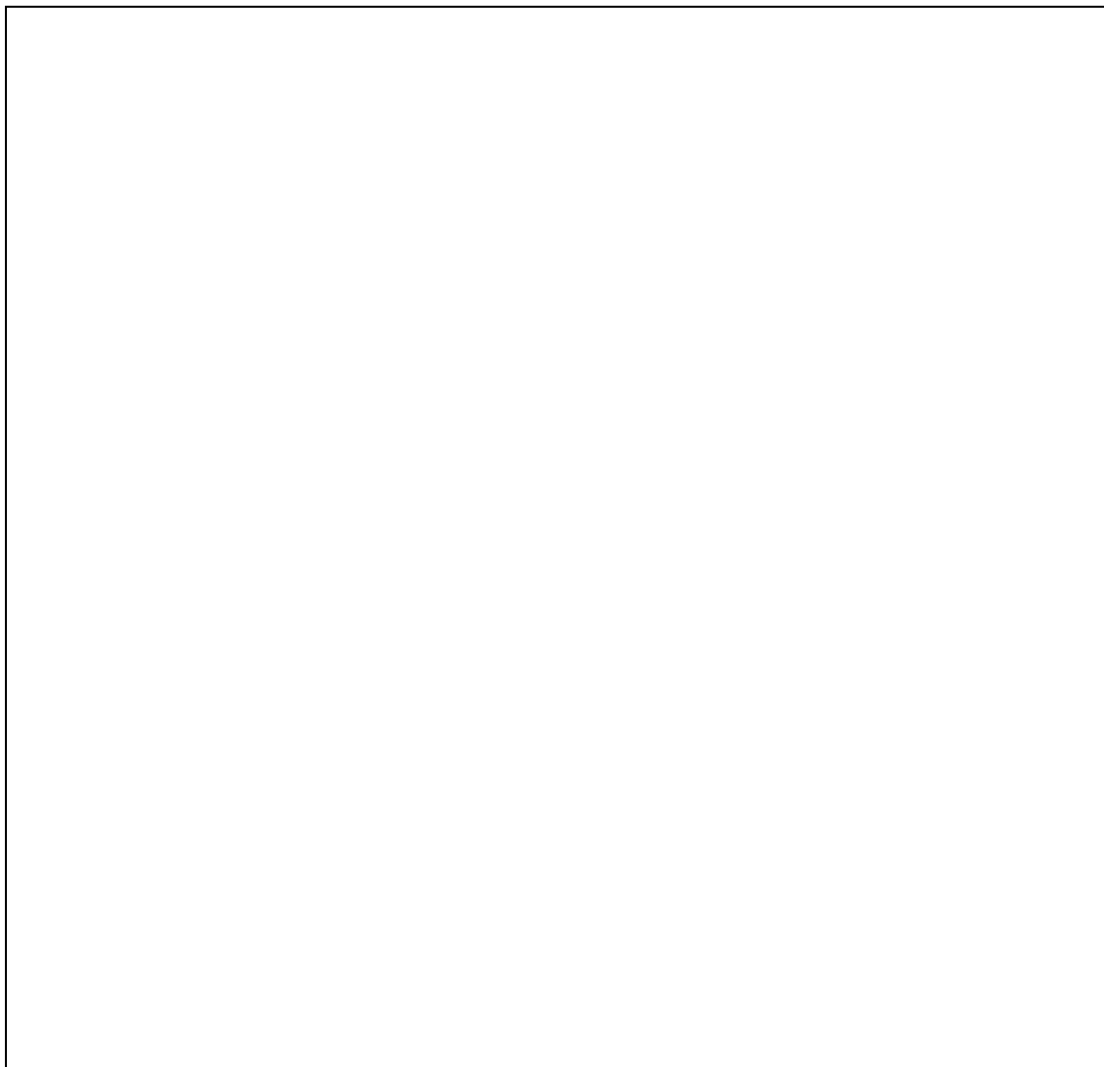
Esquema corporal



Faz aqui o teu retrato.



❖ E aqui desenha os teus melhores amigos.



Anexo VI: Orientação Temporal

Nome: _____ data: ____/____/____

Responde às seguintes questões:

1. Que dia da semana da semana foi anteontem? _____
2. Que dia da semana será depois da amanhã? _____
3. Que dias fazem parte de um fim-de-semana? _____
4. Que aula tiveste ontem no primeiro tempo? _____
5. Que aula terás amanhã no último tempo? _____
6. Em que mês estamos? _____
7. Qual é o mês anterior a Julho? _____
8. Qual é o mês a seguir a Novembro? _____
9. Em que século estamos? _____
10. Qual é a estação do ano a seguir à primavera? _____
11. Dois dias após a quarta-feira que dia é? _____
12. Que dia da semana é dois dias depois da terça-feira? _____
13. Quando nasceste? _____
14. Com que Idade foste para a escola? _____
15. Que ano será quando fizeres 15 anos? _____

Fonte: Helena Serra

Anexo VII: Orientação Espacial

Nome: _____ data: ____/____/____

Observa o seguinte mapa:



1.Descreve o caminho do Parque de Santa Catarina até à Polícia?

2.Agora da Polícia tens de ir para a Igreja de São Pedro.

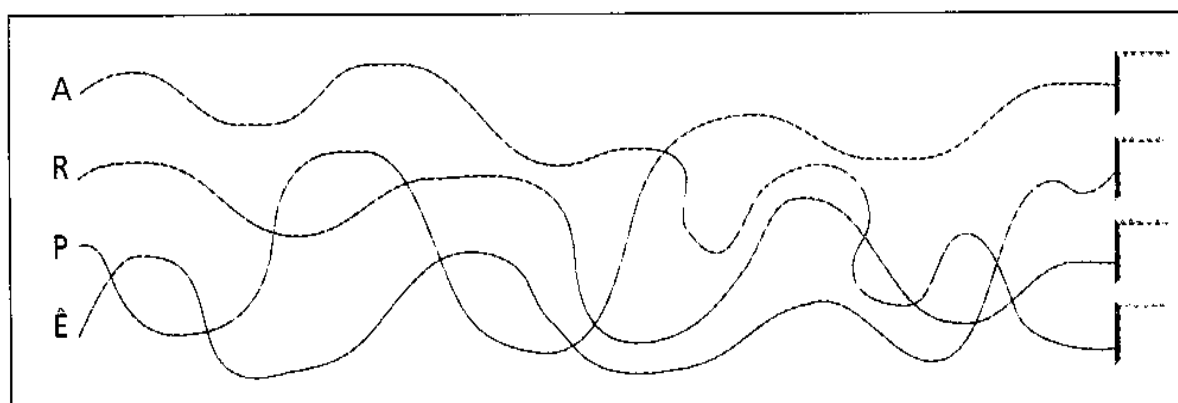
Completa o quadro conforme as indicações do modelo.

↓	⇒	↑	↕	⇐
d	b	p	o	q

⇐	↕	↑	⇒	⇐	↓	↑	⇐	⇒	↑	⇐	↓	⇐	↓	↕	↑
q	o	p	b												

↕	⇒	↑	⇐	↓	↕	⇒	↓	↑	⇐	↓	↕	↑	⇐	⇒	↑

Segue com os olhos cada uma das linhas e coloca a letra final. Formarás o nome de um fruto.



Anexo VIII: Discriminação Auditiva

Nome: _____ data: ____/____/____

1. Depois de te colocares de costas, ouve atentamente os pares de palavras semelhantes que a tua professora vai ler e diz se são iguais ou diferentes.

mota/ nota nata/ nada roca/ soca

bota/ bota faca/ fava já/ chá

faca/ vaca cola/ gola pão/ pão

mata/ mata esmola/ estola pão/ tão

cota/ lota escola/ esfolo dão/ vão

lata/ lata molho/ folho foca/ foca

mota/ mota lá/ lâ esfolo/ esfolo

2. Repete, pela mesma ordem, o nome das seis pessoas que a tua professora vai ler em voz alta.

Luís/ José

Manuel/ António,

Jorge/ Pedro

3. Senta-te de costas ou venda os olhos e repete os batimentos que o professor exemplificar.

Batimentos

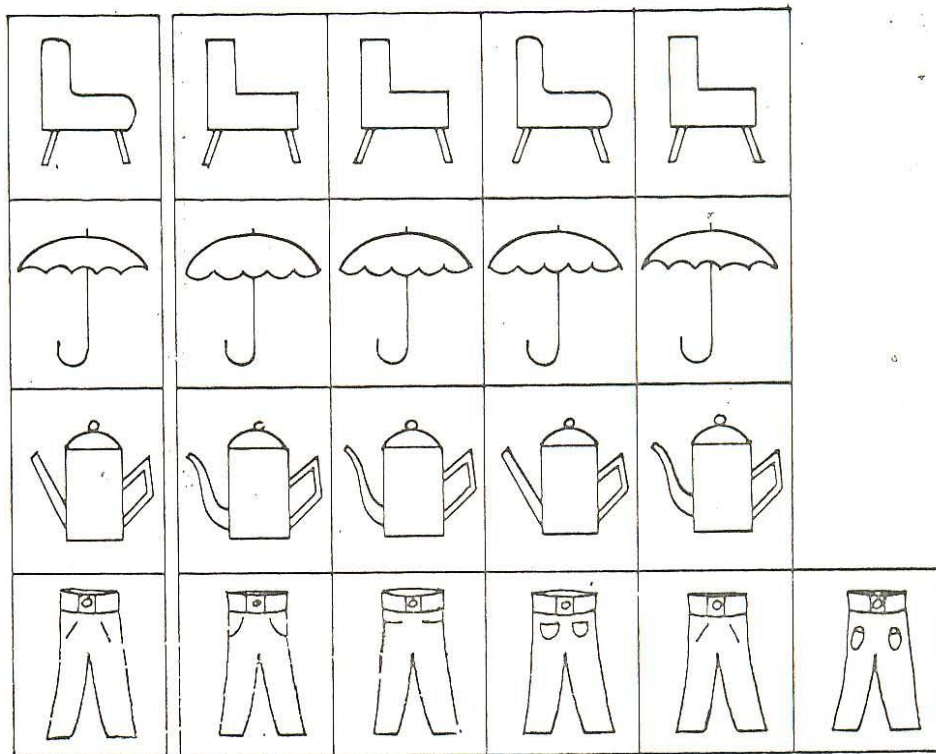
1	00	00	0	0	
2	0	00	00	00	0
3	000	0	0	0	
4	00	0	000		
5	000	00	000		
6	0	000	000		
7	00000	00	0		
8	0000	00	00		
9	00	000	0000		
10	00000	0	0	00	

Fonte: Helena Serra

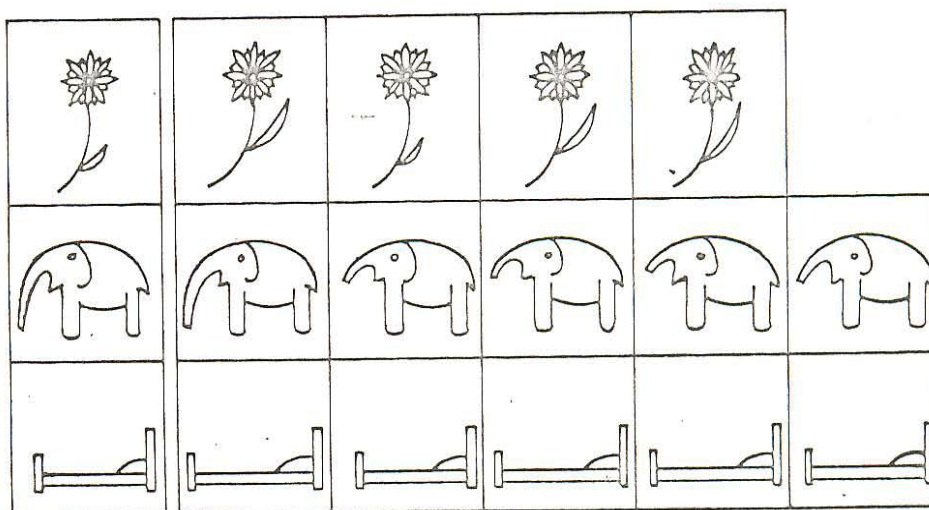
Anexo IX: Discriminação Visual

I. DISCRIMINAÇÃO VISUAL

- Perceber quais são as figuras idênticas (há variação de um elemento apenas).
— Formas.



— Comprimentos.



Anexo X: Escrita**Grelha de Observação da Escrita**

Nome: _____

Turma: ____ Nº ____

Ano: ____

Data: ____ / ____ / ____

A Prof^a.:

	Escrita
1. Desenvolvimento Linguístico	Observações/Exemplos
1.1. Vocabulário pobre <input type="checkbox"/>	
1.2. Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/>	
1.3. Articulação de ideias incorrecta <input type="checkbox"/>	
1.4. Expressão abreviada <input type="checkbox"/>	
2. Ortografia	
2.1. Omissões: letras <input type="checkbox"/> , sílabas <input type="checkbox"/> , palavras <input type="checkbox"/> , acentos <input type="checkbox"/>	
2.2. Inversões: letras <input type="checkbox"/> , sílabas <input type="checkbox"/>	
2.3. Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> , grafemas <input type="checkbox"/> , ditongos <input type="checkbox"/>	

2.4. Adições: letras <input type="checkbox"/> , sílabas <input type="checkbox"/> , palavras <input type="checkbox"/> , acentos <input type="checkbox"/>	
2.5. Repetições: letras <input type="checkbox"/> , sílabas <input type="checkbox"/> , palavras <input type="checkbox"/> , acentos <input type="checkbox"/>	
2.6. Ligações <input type="checkbox"/>	
2.7. Separações <input type="checkbox"/>	
2.8. Substituições <input type="checkbox"/>	
2.9. Assimilações semânticas <input type="checkbox"/>	
2.10. Erros de concordância: em género <input type="checkbox"/> , tempo <input type="checkbox"/> , pessoa verbal <input type="checkbox"/> , desrespeito das regras de ortografia convencional <input type="checkbox"/>	
3. Traçados Grafomotores	
3.1. Desrespeito de margens <input type="checkbox"/> , linhas <input type="checkbox"/> , espaços <input type="checkbox"/>	
3.2. Erros específicos do grafismo: forma <input type="checkbox"/> , tamanho <input type="checkbox"/> , inclinação <input type="checkbox"/> , espaçamento <input type="checkbox"/> , ligações <input type="checkbox"/>	
3.3. Anarquia nos trabalhos, apresentação deficiente <input type="checkbox"/>	

Fonte: Orientações Gerais, Condições Especiais de Exames, Alunos com Necessidades Educativas Especiais e Normas Provas de Aferição do Ensino Básico, Ficha A

Anexo XI: Leitura**Grelha de Observação da Leitura**

Nome: _____

Turma: ____

Nº ____

Ano: ____

Data: ____ / ____ / ____

O Prof.: _____

Leitura			
1. Fluência, expressão, compreensão	Frequentemente	Por vezes	Raramente
1.1. Hesitante <input type="checkbox"/>			
1.2. Arritmada <input type="checkbox"/>			
1.3. Expressão inadequada <input type="checkbox"/>			
1.4. Desrespeito da pontuação <input type="checkbox"/>			
1.5. Palavras mal agrupadas <input type="checkbox"/>			
1.6. Dificuldades de evocação dos conteúdos das mensagens <input type="checkbox"/>			
1.7. Dificuldade de compreensão dos textos <input type="checkbox"/>			
1.8. Dificuldades de interpretação de perguntas <input type="checkbox"/>			

1.9. Dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões <input type="checkbox"/>			
2. Exactidão			
2.1. Omissões: letras <input type="checkbox"/> , sílabas <input type="checkbox"/> , palavras <input type="checkbox"/> , acentos <input type="checkbox"/>			
2.2. Inversões: letras <input type="checkbox"/> , sílabas <input type="checkbox"/>			
2.3. Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> , grafemas <input type="checkbox"/> , ditongos <input type="checkbox"/>			
2.4. Adições: letras <input type="checkbox"/> , sílabas <input type="checkbox"/> , palavras <input type="checkbox"/> , acentos <input type="checkbox"/>			
2.5. Substituições <input type="checkbox"/>			
2.6. Assimilações semânticas <input type="checkbox"/>			

Fonte: Orientações Gerais, Condições Especiais de Exames, Alunos com
Necessidades Educativas Especiais e Normas Provas de Aferição do Ensino
Básico, Ficha B

INTERVENÇÃO

Anexo XII: Esquema Corporal

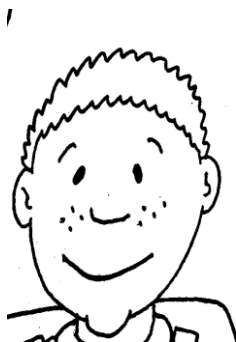
Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

CAP Santana

Nome _____

Data _____

O fotógrafo enganou-se e cortou as fotografias. Ajuda-o, desenhando o que falta.



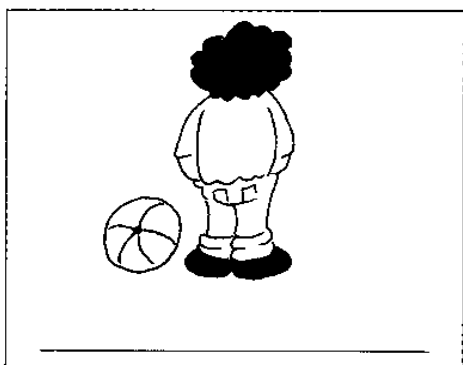
Anexo XIII: Lateralidade

Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

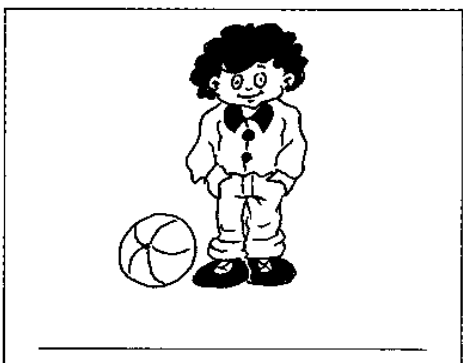
CAP Santana

Nome _____ Data _____

1. Observa com atenção e completa as frases ao lado com as palavras:

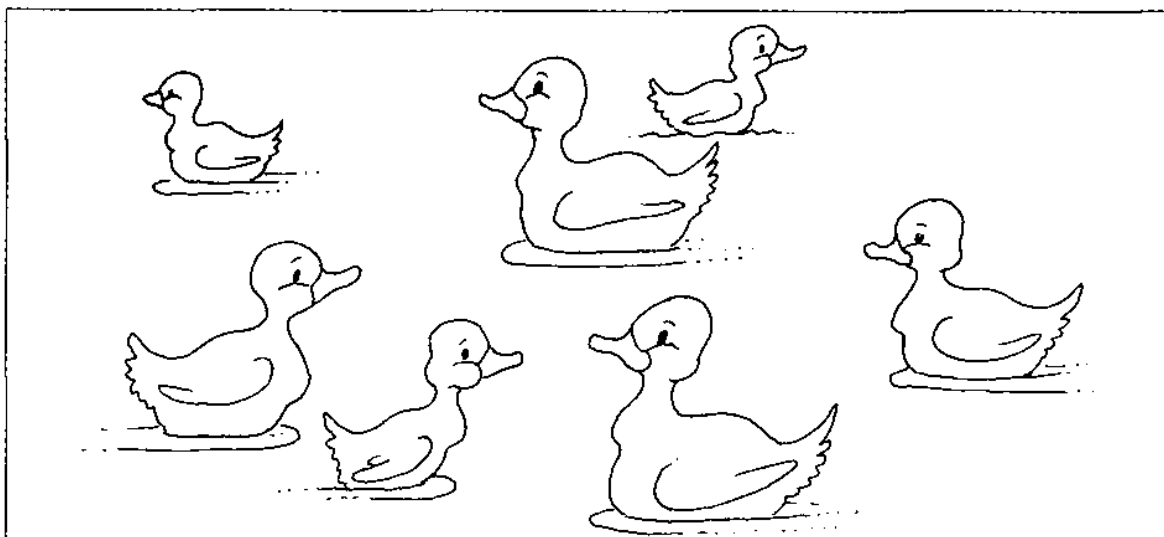
**esquerda / direita**

A bola está à _____ do menino.



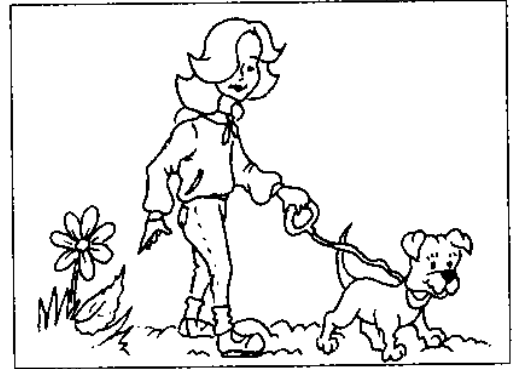
A bola está à _____ do menino.

2. Pinta de **amarelo** os patos que estão a nadar para o lado **esquerdo** e de **azul** os que estão a nadar para o lado **direito**.



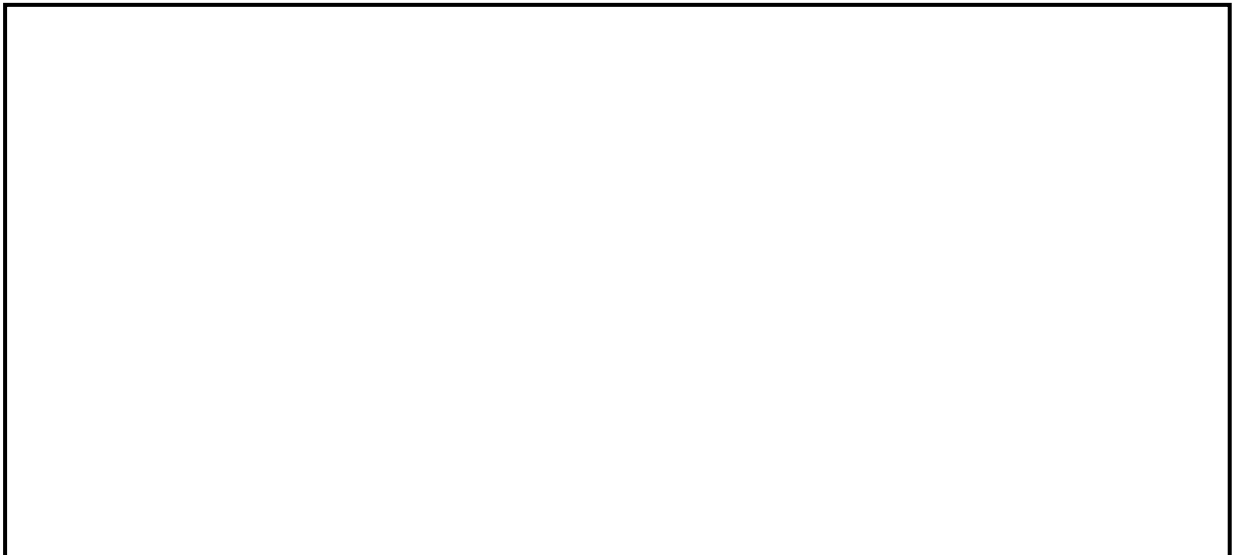
3. Completa as frases.

- A flor está à _____ da menina.
- Ela segura o cão com a mão _____.



4. Desenha o que te é pedido, segue atentamente as instruções:

- Desenha a meio do rectângulo uma árvore.
- À direita da árvore desenha uma menina a saltar à corda.
- À esquerda da menina desenha um cãozinho.
- Em cima da árvore desenha dois passarinhos.
- À esquerda da árvore desenha um balde com uma pá.
- À frente do balde desenha uma bola amarela.



Anexo XIV: Orientação espacial

Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

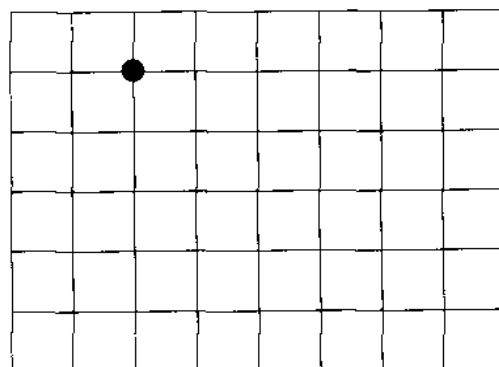
CAP Santana

Nome _____ Data _____

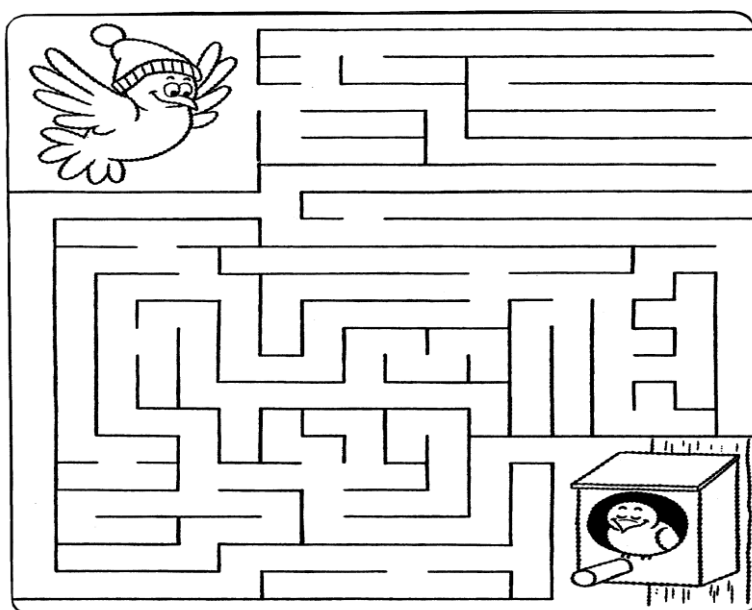
Ficha de Trabalho

Traça o caminho da abelha seguindo as instruções. Começa no ponto.

1. Um quadrado para baixo.
2. Quatro quadrados para a direita.
3. Dois quadrados para baixo.
4. Dois quadrados para a esquerda.
5. Um quadrado para cima.
6. Dois quadrados para a esquerda.
7. Dois quadrados para baixo.
8. Quatro quadrados para a direita.



Encontra o caminho.



Anexo XV: Orientação Temporal

Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

CAP Santana

Nome _____ Data _____

Elabora o teu horário semanal.

Horas	Segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado	domingo

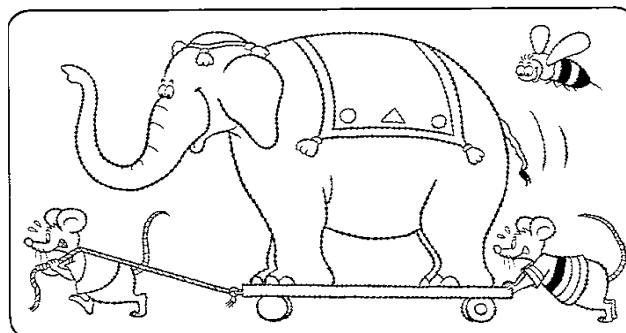
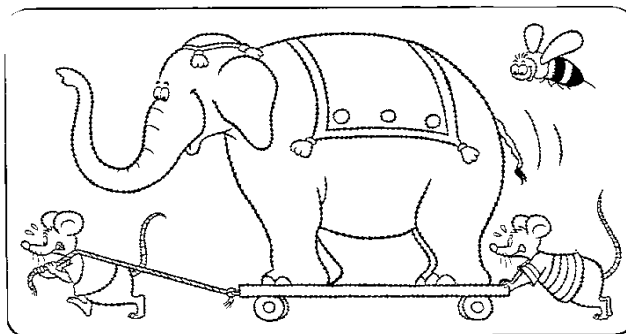
Anexo XVI: Percepção Visual

Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

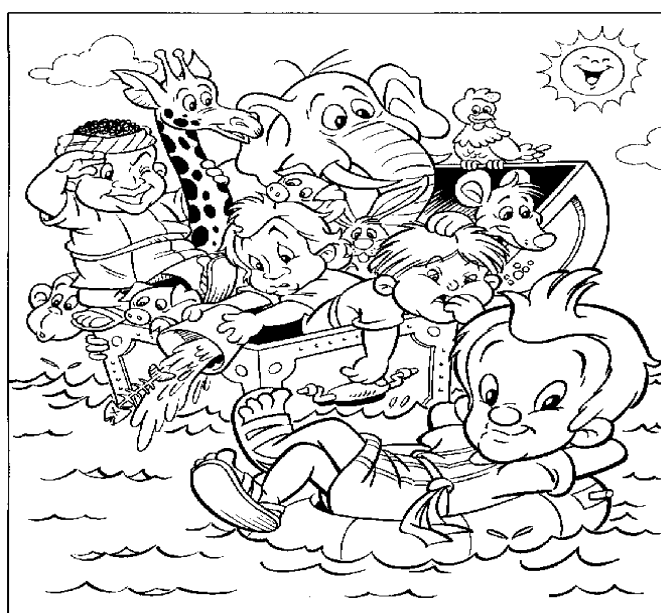
CAP Santana

Nome _____ Data _____

As imagens parecem iguais mas não são. Descobre as sete diferenças.



Mas que confusão! Descobre os dois animais iguais que viajam no baú



Anexo XVII: Percepção Auditiva

Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

CAP Santana

Nome _____ Data _____

1. Atenção aos sons.

Qual destas palavras que vou dizer é que não rima com as outras?

(atenção ao exemplo)

tigela	papelaria	andor	matagal	leão	dote	mentir
gela	papeleira	amor	natal	passada	cedo	sorrir
melga	padaria	cantor	laranja	camaleão	medo	calar
beringela	frutaria	amar	laranjal	pão	ledo	dormir

atenção	pato	bacalhau	mim	mete	agarra	turista
pião	galo	pau	enfim	come	ferro	corista
pão	gato	cala	lagostim	dorme	parra	futebolista
pato	mato	calhau	também	fome	garra	lavrador

2. Pensa e escreve uma palavra com o **som**:

va - _____ fa - _____ vi - _____

fi - _____ vo - _____ fo - _____

ve - _____ fe - _____ vu - _____

3. As palavras homófonas são palavras que apresentam o mesmo som, mas com significado e escrita diferentes. Distingue o significado das seguintes palavras:

Cem/Sem

Conselho/Concelho

Fui/Foi

Cumprimento/comprimento

Anexo XVIII: Velocidade da Leitura

Treino de Velocidade da Leitura

Objectivos:

- 1 – Aumentar o nível de atenção e concentração durante a leitura.
- 2 – Eliminar os movimentos da cabeça, dos lábios e otimizar os movimentos oculares.
- 3 – Manter uma postura correcta durante a leitura.
- 4 – Aumentar o vocabulário visual.
- 5 – Reconhecer o maior número de palavras.

Estratégias de Treino de Velocidade da Leitura :

- 1 – Ler duas vezes em voz baixa a ficha de treino. No final de cada frase voltar atrás e tentar ler a frase de uma só vez.
- 2 – Parar e ler com atenção as palavras difíceis ou desconhecidas. Deverá consultar o seu significado no dicionário, escrevê-lo e memorizá-lo.
- 3 – Durante a leitura, não movimentar a cabeça nem os lábios.
- 4 - Tentar manter um ritmo constante desde o princípio até ao fim da leitura.
- 5 – Ler por frases e não palavra a palavra. Tentar ler duas ou três palavras de cada vez e , pouco a pouco, ir lendo mais palavras até conseguir ler por frases.
- 6 – Ler duas vezes em voz alta por frases.
- 7 – Cronometrar o tempo de cada uma das leituras efectuadas.
- 8 – Ler, diariamente as fichas de treino de Velocidade de Leitura, os outros textos dados nas aulas quer dos livros das diferentes disciplinas quer das aulas de apoio.

Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

CAP Santana

Nome _____ Data _____

Ficha de Treino de Velocidade de Leitura

an en in on un

Ontem, fui à feira e comprei um cinto, um pente novo, umas sandálias e um lenço.

A feira realiza-se na encosta da vila, perto de um monte onde existe um moinho muito antigo e uma fonte centenária, cujo fundo está repleto de moedas. Aí vendem coisas de todo o mundo.*

A minha mãe comprou pimentos, laranjas e um pato manso.

A Vanda quis um anel com um diamante (a fingir, é claro!).

O Vicente comprou morangos e um pincel para pintar um quadro com tintas de pastel.

A Henriqueta comprou um pintainho para oferecer à irmã.

Enquanto eu e os * meus amigos ficamos na varanda do café, a minha mãe foi ao banco depositar dinheiro. Depois, foi ao hospital visitar um doente.

No regresso a casa encontramos a Angelina, que tinha ido arrancar um dente; e a Engrácia, com as suas novas lentes de contacto, que nos convidaram para irmos ao * cinema ver um filme de índios.

Vimos, ainda, o parque de campismo que tinha muitas tendas.

E assim se passou mais um dia. Mas um dia de feira.

Não te esqueças de cronometrar o tempo de leitura:

1ª Vez : minutossegundos

2ª Vez : minutos segundos

3ª Vez : minutossegundos

4ª Vez : minutos segundos

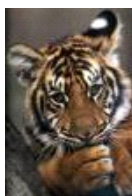
Anexo XIX: Capacidade articulatória**Capacidade Articulatória**

Repete clara e rapidamente os seguintes trava-línguas, rimas infantis e lengalengas.

1 – Como pouco côco, pouco côco compro.



2 – Um limão, dois limões, três limões, quatro limões ...



3 – Num prato de trigo, comem três tristes tigres e trigo.

4 – Sola, sapato, rei, rainha, foi ao mar buscar sardinha para o filho do juiz que está preso pelo nariz.



5 – O rato roeu a rolha da garrafa de rum da garrafeira do rei da Rússia.

6 – Fui a Mora ver o Mora. O Mora mora cá? O Mora mora. Ele mora em Mora.

7 – Varre varre vassourinha. Se varreres bem dou-te um vintém se varreres mal dou-te um



real.

8 – O rei de Constantinopla quis-se desconstantinoplizar. O primeiro que o desconstantinoplizar bom desconstantinoplizador será.

9 – Prezadas pessoas presentes, prezado público. Parece pouco provável poder pronunciar pequena palestra com palavras principiadas por P. Procurarei prová-lo. Poucos préstimos possuo. Podem porém procurar-me: Pedro Paulo Pereira. Praça D. Pedro – primeiro pavimento Porto.

10 – Perto daquele ripado, esta palrando um pardal pardo.

- Pardal pardo porque palras?

- Eu palro e palrarei, porque sou o pardal pardo palrador d’el rei.



11 – O Pato papa o prato da papa.

A papa do prato papa o Pato.

12 – Quem pouco pano pardo tem, pouca capa parda faz.

13 – Em fugidas,

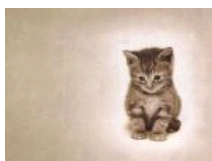
em corridas,

em subidas,

e descidas

dizem os gatos,

gaiatos:



Renhaunhau!

14 – Pico, pico, eu piquei,
Grão de milho eu achei;
Fui levá-lo ao moinho,
O moinho não mo moeu,
Eu chamei por S. Tiago,
S. Tiago não ouviu,
Ouviram os ladrões
E puxaram-me pelos calções.

Anexo XX: Escrita – O Meu Prontuário

Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

CAP Santana

Nome _____ Data _____

“Errar é humano. Corrigir também...”

Palavra mal escrita	Palavra bem escrita	Vou escrever uma frase usando essa palavra

Anexo XXI: Escrita - Ortografia

Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

CAP Santana

Nome _____ Data _____

1 - Lê o texto com atenção:

O João e o Tiago combinaram fazer uma viagem durante as férias:

Os dois amigos gostam de viajar, conhecer regiões diferentes, bem como os usos e costumes e jeitos das suas gentes.

Os dois viajantes costumam deslocar-se nas suas bicicletas que, com tanta utilização, nunca enferrujam. Os objectos devem ser usados para não ganharem ferrugem e enferrujarem.

2 - No texto rodeia a **vermelho**, as palavras com **g** e a **azul**, as palavras com **j**.

3 – Copia essas palavras:

4 – Lê as palavras: aragem, Jesus, jeito, coragem, jerico, passagem, objectivo, contagem, pajem, vertigem, contagem, estrangeiro, ajeitar.

4.1 – Agora escreve-as, agrupando-as de acordo com o indicado:

com **g**com **j**

_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

5 – Forma frases utilizando cada uma das palavras anteriores:

- Descobre na vertical e na horizontal oito nomes de pessoas.

MIGUELFREDARTUIA
REQASDFGHJNLÇGTL
ROTERESAGHAJLÇMI
RVXZAASRFGNBVBNC
PEIOUOPOFUIOPLBE
EDEAOIUSSDFGJOVÇ
DSFGHJJALEXANDRA
RBVVXZSAERRTUIOP
OVMNBXFILIPAXCBM
FCSXBHUIOMNGFSCE

1.1- Ao identificá-los, copia-os, de seguida:

1.2- A partir desses nomes, constrói uma frase para cada um.

Anexo XXII: Enriquecimento do Vocabulário

Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

CAP Santana

Nome _____ Data _____

Enriquecimento do Vocabulário – adjetivos:

1. Completa o texto, escrevendo nas lacunas os adjetivos seguintes:

admirado azul belo brancas branco cansadas desajeitado
desengonçadas finas grandes leves lindo liso longas
macias negras preguiçosas rugosa velhas verde

No grande mar , junto às rochas roídas pelas ondas e pelo vento, vivia um pequeno caranguejo . Gastava o dia a trepar pelas muralhas de pedra, em correrias . De tão , todos troçavam dele. Voavam as gaivotas no ar e no seu voo , pareciam bailarinas de dançar. Às vezes pousavam nas rochas ; o pequeno caranguejo ficava a olhá-las, enquanto penteavam as penas brancas, com a vaidade de quem se sente e . As penas caíam sobre as pedras, mas mesmo essas eram ainda tão e que o caranguejo verde, de casca dura, sonhava ter um vestido assim , leve, como uma espuma, um vestido que o fizesse voar.

Luísa Ducla Soares, "O Caranguejo Verde"
in Histórias de Bichos - Livros Horizonte, 1981

Anexo XXIII: Matemática

Escola Bispo D. Manuel Ferreira Cabral

CAP Santana

Nome _____ Data _____

Três dezenas menos cinco são.....

Metade de uma centena mais dez são.....

Metade de duas centenas são.....

Metade de duas centenas e meia são.....

Três dúzias são.....

Duas dúzias e meia são.....

O quádruplo de uma dezena são.....

Quantas dezenas existem em vinte?.....

Quantas dezenas existem em cinquenta?.....

Quantas dúzias existem em vinte e quatro?.....

Quantas rodas têm dois carros?-----

Quantas rodas têm quatro motos?-----

Quantas rodas têm dez autocarros?-----

Quantas rodas têm quinze carros?-----

Quantas pernas têm quinze pessoas?-----

Quantas pernas têm cinco cães?-----

Vinte pernas correspondem a quantas pessoas?-----

Com cem rodas quantas bicicletas podemos construir?-----

Com vinte e quatro rodas quantos carros podemos construir?-----